

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

OBTÍŽE U DĚTÍ PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD SE ZAMĚŘENÍM NA NARUŠENOU
KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

DIFFICULTIES IN CHILDREN OF PREPARATORY CLASSES WITH A
FOCUS ON IMPAIRED COMMUNICATION ABILITY

Rigorózní práce

Mgr. Eva Smejkalová

2020

Vypracovala: Mgr. Eva Smejkalová

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci na téma Obtíže u dětí přípravných tříd se zaměřením na narušenou komunikační schopnost vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

29. května 2020

podpis

Poděkování

Velice ráda bych poděkovala základním školám a především přípravným třídám a jejich pedagogům, kteří se s ochotou a trpělivostí podíleli na průběhu výzkumného šetření. Dále bych ráda poděkovala dětem, které se výzkumného šetření zúčastnily. V neposlední řadě bych ráda poděkovala všem, kteří mi v průběhu práce poskytli morální či osobní podporu.

Abstrakt:

Komunikace představuje schopnost, jak můžeme v běžném životě vyjádřit a sdílet své myšlenky, zkušenosti i pocity. Komunikace sehrává důležitou roli také v průběhu vzdělávání. Ve vzdělávání informace získáváme, osvojujeme si je, učíme se s nimi pracovat a dále je využívat. Pozice dítěte i žáka s narušenou komunikační schopností je v tomto případě mnohem složitější, protože obtíže v mluvním projevu se přenesou do komunikačního děje a mohou ovlivnit zvládání školních dovedností. Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností je náročný úkol. Žáci nedokážou dostatečně uspořádat a vyjádřit své myšlenky, jejich mluva je mnohdy nesrozumitelná, nerozumí přesně výkladu učitele, nedokážou mluvit dostatečně plynule, aby vyhověli běžné komunikační normě. Z těchto důvodů se dostávají pod psychický tlak a někdy raději přestanou zcela komunikovat.

Hlavním cílem předkládané rigorózní práce je analýza nejčastějších obtíží dětí s narušenou komunikační schopností zařazených do přípravných tříd základních škol. Následné vyhodnocení s popisem nejčastějších obtíží z důvodu školní nezralosti směřující ke školnímu odkladu jsou součástí empirické části rigorózní práce.

S ohledem na hlavní cíl byly stanoveny tyto dílčí cíle: sledování celkového vývoje dítěte, aktivní pozorování v přípravných třídách s následnou analýzou vzdělávacích pokroků dítěte z pohledu jeho školní způsobilosti.

Pro výzkumné šetření byly použity prvky kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Kvantitativní část výzkumu se zaměřuje na sběr dat prostřednictvím výzkumného nástroje – dotazníku, zaslaného pedagogům působících v přípravných třídách ústeckého kraje. Kvantifikace dosažených výsledků s následným hodnocením je vyjádřena v číselných hodnotách.

Úkolem kvalitativní části výzkumného šetření byla následná analýza a zpracování vybraných vzorků, které bylo cíleno na nejčastější problémy v oblasti narušené komunikační schopnosti.

V rámci stanovení stěžejního cíle byly stanoveny tyto hypotézy:

H_1 : Většina dětí/žáků, s odkladem školní docházky na základě školní nezralosti má poruchu komunikační schopnosti.

H_2 : Vliv rodinného prostředí ovlivňuje výchozí stav komunikačních schopností žáka.

H_3 : *Absolvováním přípravné třídy s aplikací logopedické intervence dojde u žáků s narušenou komunikační schopností ke zlepšení komunikačních schopností.*

Dominantní cíl výzkumného šetření rigorózní práce přináší poznatky z porovnání aktuálního stavu komunikačních schopností dětí přípravných tříd a jejich připravenost k povinné školní docházce.

Vyhodnocením dat získaných během výzkumného šetření bylo zjištěno, že většina dětí zařazených do přípravného ročníku základní školy má problémy s komunikací. V oblasti narušené komunikační schopnosti byla nejvíce zastoupena dyslalie. Ve většině případů bylo narušení komunikační schopnosti lehčí povahy, ale odhaleny byly i těžší formy poruch komunikace.

Z výsledků šetření je patrné, že u dítěte vstupujícího do přípravné třídy z nepodnětného prostředí, ve kterém nedochází k naplnění základní funkce rodiny, dochází k negativnímu ovlivnění celkového vývoje dítěte. Na základě výsledků šetření je možno konstatovat, že u těchto dětí dochází ve větší míře k oslabení oblastí, které jsou předpokladem pro úspěšné zahájení povinné školní docházky.

Klíčová slova: inkluze, narušená komunikační schopnost, logopedie, školní zralost, intervence, individuální vzdělávací plán, povinná školní docházka, orientační logopedické vyšetření, speciální pedagogika, přípravná třída.

Abstract:

Communication constitutes the ability to express and share our thoughts, experiences and feelings in everyday life. Communication also plays an important role in the process of education. In education, we gather information, adopt it, learn how to work with it and continue to use it. The position of the child and the pupil with impaired communication ability is much more complicated in this case, because the difficulties in speaking are transferred to the communication process and can affect the management of school skills. Educating pupils with impaired communication skills is a challenging task. Pupils are unable to organize and express their thoughts sufficiently, their speech is often incomprehensible, they do not understand the teacher's interpretation exactly, they cannot speak fluently enough to meet a common communication standard. For these reasons, they come under psychological pressure and sometimes prefer to stop communicating completely.

The main goal of the presented rigorous work is the analysis of the most common difficulties of children with impaired communication skills included in the preparatory classes of primary schools. Subsequent evaluation with a description of the most common difficulties due to school immaturity leading to school postponement are part of the empirical part of the rigorous work.

Considering the main goal, the following sub-goals were set: monitoring of the overall development of the child, active observation in the preparatory classes with subsequent analysis of the child's educational progress from the point of view of his school attending ability.

Elements of quantitative and qualitative research were used for the research survey. The quantitative part of the research focuses on data collection through a research tool - a questionnaire sent to teachers working in the preparatory classes of the Ústí nad Labem region. Quantification of the achieved results with subsequent evaluation is expressed in numerical values.

The task of the qualitative part of the research survey was the subsequent analysis and processing of selected samples, which was aimed at the most common problems in the field of impaired communication skills.

As part of setting the key goal, the following hypotheses were set:

H_1 : Most children / pupils with delayed school attendance due to school immaturity have impaired communication skills.

H_2 : The influence of the family environment affects the initial state of the student's communication skills.

H_3 : *By completing the preparatory class with the application of speech therapy intervention, pupils with impaired communication skills will improve their communication skills.*

The dominant goal of the research investigation of this rigorous work brings findings from the comparison of the current state of communication skills of children in preparatory classes and their readiness for compulsory school attendance.

Evaluating the data obtained during the research survey, it was found that most children enrolled in the preparatory year of primary school have problems with communication. In the area of impaired communication skills, dyslalia was the most represented. In most cases, the impairment of communication was of a milder nature, but more severe forms of communication disorders were also detected.

The results of the survey show that a child entering the preparatory class from a non-stimulating environment in which the basic function of the family is not fulfilled, there is a negative impact on the overall development of the child. Based on the results of the survey, it can be stated that these areas are weakened to a greater extent by areas that are a prerequisite for the successful start of compulsory schooling.

Key words: inclusion, impaired communication skill, speech therapy, school maturity, intervention, individual educational plan, compulsory school attendance, orientation speech therapy examination, special pedagogy, preparatory class.

Obsah

1 ÚVOD.....	10
2 EPISTEMOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....	13
2.1 Teoretická východiska.....	13
2.2 Terminologická vymezení speciálně pedagogická.....	15
2.3 Terminologické vymezení problematiky logopedické.....	17
2.4 Historiografické vymezení vzniku logopedie.....	19
2.5 Východiska speciálně-pedagogické problematiky.....	24
2.6 Východiska metodologická.....	27
3 LEGISLATIVA ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	35
3.1 Aktuální stav legislativy českého školství se zaměřením na speciální vzdělávací potřeby žáků v ČR.....	35
3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a jeho Klíčové kompetence	39
3.3 Vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	43
4 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	46
4.1 Mateřské školy.....	46
4.2 Charakteristika dítěte v předškolním věku.....	48
4.3 Přípravné třídy.....	50
4.4 Charakteristika vzdělávání v přípravné třídě.....	53
4.5 Školní zralost a školní připravenost.....	54
4.6 Odklad povinné školní docházky.....	58
4.7 Vzdělávání a charakteristika předškolního dítěte se sociálním znevýhodněním.....	59
4.8 Komunikační kompetence dětí a vliv předškolní edukace.....	62
4.9 Úroveň komunikačních kompetencí dítěte při vstupu do základní školy.....	64
5 DĚTSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE.....	66
5.1 Dětská řeč a komunikace ve vývojové psycholingvistice.....	66
5.2 Vývoj řeči a komunikace z pohledu psychologie.....	70
5.3 Vývoj řeči a komunikace z hlediska celostního vývoje dítěte.....	73
5.4 Jazykové roviny ve vývoji řeči.....	78
5.5 Vývoj motorických schopností.....	82
5.6 Význam motoriky v komunikaci dítěte.....	84
5.7 Rozvoj grafomotoriky.....	85
6 CHARAKTERISTIKA NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI.....	86
6.1 Narušená komunikační schopnost.....	86
6.2 Příčiny vzniku a klasifikace narušené komunikační schopnosti.....	89
6.3 Logopedická diagnostika.....	102
7 FORMULACE CÍLŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ.....	103
7.1 Popis situace předškolního a základního vzdělávání v Ústeckém kraji.....	105
7.2 Popis základního výzkumného vzorku.....	106
7.3 Výzkumná metoda.....	106
7.4 Struktura dotazníku.....	107
7.5 Popis výzkumného šetření.....	108
7.6 Zpracování výsledků výzkumného šetření.....	109
8 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	112
9 ANALÝZA VSTUPNÍCH A VÝSTUPNÍCH VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	154
10 OVĚŘOVÁNÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ A ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	172
10.1 Ověřování hypotézy H1.....	172
10.2 Ověřování hypotézy H2.....	179
10.3 Ověřování hypotézy H3.....	182
11 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A MOŽNOSTI VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ VE	

SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRAXI.....	189
11.1Možnosti využití výsledků výzkumu a další opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.....	191
12ZÁVĚR.....	193
13SHRNUTÍ.....	196
14SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	197
15SEZNAM SCHÉMAT, TABULEK A GRAFŮ.....	207
16PŘÍLOHY.....	211

OBTÍŽE U DĚTÍ PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD SE ZAMĚŘENÍM NA NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

1 ÚVOD

Komunikaci člověka byla věnována pozornost již od pradávna. Mluvené slovo přitahovalo myslitele již ve starověku. Obdivována byla síla mluveného slova pro jeho magickou moc, kterou bylo možné člověka potěšit.

Komunikační schopnost patří mezi nejdůležitější lidské schopnosti. K tomu, aby mohl člověk komunikovat se svým okolím je ale zapotřebí tuto schopnost dostatečně rozvíjet. Abychom se dorozuměli s druhými lidmi k tomu nepotřebujeme vždy jen řeč. Sdělovat své myšlenky, pocity a přání můžeme také beze slov pomocí gest, výrazem tváře, kresbou, pohybem, ale i celkovým chováním. Záleží tedy na nás, zda správně pochopíme obsah sdělení.

Vzhledem k tomu, že i edukační proces je založen na přenosu informací mezi učitelem a žákem a nelze si jej prakticky představit bez jejich oboustranné komunikace, je třeba komunikaci, respektive komunikačním kompetencím žáků, jejich zdokonalení a rozvoji věnovat v průběhu výchovně vzdělávacího procesu zvýšenou pozornost. Aby bylo možné na komunikaci mezi učitelem a žákem v průběhu výchovně vzdělávacího procesu stavět, je třeba, aby dítě v tomto hledisku dosahovalo při zahájení školní docházky konkrétní úrovně.

Navzdory tomu se však v praxi základních škol setkáváme s dětmi, u nichž zjišťujeme více či méně závažné narušení komunikační schopnosti. Zpravidla se jedná o děti s diagnózou dyslalie, vývojová dysfázie, mutismus, tumultus sermonis, dále pak o děti s palatolálií a poruchami hlasu.

Ve spojitosti s tendencemi inkluzivní pedagogiky se pedagogové se žáky s narušenou komunikační schopností shledávají čím dál častěji. Lechta (2016, s. 334) uvádí, že: „*čísla z ČR i SR dlouhodobě ukazují, že do prvních ročníků ZŠ přichází přibližně 40% dětí s NKS*“. Soudobý integrační/inkluzivní směr vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s sebou přináší i potřebu toho, aby učitelé základních škol, měli alespoň primární vědomosti o nejčastěji se vyskytujících vadách řeči, jež se mohou u dětí objevovat, a aby věděli, jak k těmto dětem v charakteru výchovně vzdělávacího procesu přistupovat.

V dnešní době je termín přípravná třída stále více každodenně užíván. Přípravná třída je určena především pro děti s odkladem školní docházky, pro děti, které žijí v sociálně znevýhodněném prostředí, a v neposlední řadě i pro děti, kterým pravidelná příprava a odborná pomoc pomůže usnadnit nástup do 1. ročníku základní školy. Dominantním cílem ve vzdělávání

dětí v přípravných třídách je rozvoj vrozených dispozic a schopností dítěte, duševní a tělesný rozvoj s přihlédnutím na rozvoj sociálních vztahů a dovedností s kladnými mravními zásadami, rozvoj dítěte zaměřený na kladný vztah k přírodě a životnímu prostředí, posilování estetického cítění, vytváření vhodných podmínek pro zvládnutí adaptace dítěte nenásilnou formou, pomoc při překonávání stresu z odloučení od rodičů a domácího prostředí a příprava pro bezproblémový vstup do 1. třídy ZŠ.

V souvislosti s výše naznačenými východisky byla hlavním cílem předkládané rigorózní práce analýza nejčastějších obtíží dětí s narušenou komunikační schopností zařazených do přípravných tříd základních škol. S ohledem na hlavní cíl výzkumného šetření byly stanoveny tyto dílčí cíle: sledování celkového vývoje dítěte, aktivní pozorování v přípravných třídách s následnou analýzou vzdělávacích pokroků dítěte z pohledu jeho školní způsobilosti, které byly orientovány ke specifikaci a prověření existence zřejmých obtíží dětí s narušenou komunikační schopností. Dílčí cíle nás směřovaly k následnému sestavení vhodných individuálních plánů pro děti s narušenou komunikační schopností s přiměřenou podporou potřeb.

Rigorózní práce je rozdělena na dvě hlavní části. V teoretické části práce jsou zahrnuty informace týkající se celkového shrnutí epistemologické problematiky. V teoretické části jsou zpracovány dosavadní poznatky z oboru speciální pedagogika, terminologická, historiografická a metodologická východiska. Teoretická část rigorózní práce byla vytvořena zpracováním českých i zahraničních zdrojů odborných publikací, internetových databází se zaměřením na aktuální legislativu a na oblast narušené komunikační schopnosti v inkluzivním prostředí výchovně vzdělávacího procesu.

V úvodních kapitolách předkládané práce jsou naznačena teoretická východiska speciálně pedagogické problematiky a terminologická vymezení logopedie obecně s ohledem na historický charakter i současně řešená východiska. Metodologická východiska uzavírají úvodní část.

Druhá část teoretické práce představuje aktuální stav legislativy českého školství se zaměřením na speciální vzdělávací potřeby žáků. Objasňuje termíny Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a jeho klíčové kompetence, vzdělávací obsah a v neposlední řadě nás seznamuje s možnostmi vzdělávání předškolního dítěte. V podkapitolách je nastíněna charakteristika dítěte v předškolním věku, aktuálně řešené termíny školní zralost a připravenost, které souvisí s odkladem povinné školní docházky. Nelze opomenout charakteristiku dítěte se sociálním znevýhodněním a jeho možnosti vzdělávání v přípravné třídě.

Ve třetí rozsáhlejší části teoretické práce je vymezen vývoj dětské řeči a osvojování si jazyka. Autorka práce uvádí, že bylo nutné tuto část rozšířit a objasnit všechny zákonitosti ve vývoji řeči včetně celostního vývoje souvisejícího s komunikací. Problematika narušené komunikační schopnosti je složitá a velmi rozsáhlá. V závěru třetí části jsou vymezeny základní typy NKS. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na logopedickou diagnostiku.

Druhá část rigorózní práce má empirický charakter. Prezentuje výzkumné šetření. Kapitola představuje cíle rigorózní práce, vymezuje stanovené hypotézy, metodologii výzkumného šetření a výsledné vyhodnocení hypotéz. Dále představuje výzkumné šetření s následnou analýzou jednotlivých položek výzkumného nástroje - dotazníkového šetření rozvržených na oblast základních dovedností pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v přípravné třídě.

Následné vyhodnocení s popisem nejčastějších obtíží z důvodu školní nezralosti směřující ke školnímu odkladu jsou rovněž součástí empirické části rigorózní práce. V závěrečných částech rigorózní práce jsou naznačeny návrhy a opatření pro speciálně pedagogickou praxi.

2 EPISTEMOLOGICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Teoretická východiska

Nepochybně se všichni shodneme na tom, že předškolní výchova představuje první krok v celoživotním vzdělávání. Následné zahájení školní docházky je ojedinělou událostí v životě dítěte a jeho rodiny. Nástup do školy je završením dosavadního vývoje a vstupem do nové etapy. Rodiče předškolních dětí si mnohdy kladou otázku, zda mají vše ponechat přirozenému vývoji dítěte nebo do něj nějakým způsobem vstupovat. Jako takřka ve všem se pohybujeme na rozcestí před volbou či rozhodnutím. Vycházejme, ale ze základu prohlášení profesora Františka Čády, které je zapotřebí uchovávat stále v paměti, že dítě není jen „*zmenšeninou*“ dospělého člověka, ale je jinou lidskou kvalitou se svým vlastním způsobem myšlení i prožívání. Každé dítě má svou individuální charakteristiku a rozdíly mezi dětmi stejného věku se mohou více či méně lišit ve fyzické vyspělosti, kognitivních předpokladech, obecně ve zralosti či připravenosti pro zahájení školní docházky. Po zvážení všech výše uvedených skutečností je naším dalším významným krokem zaměření se, na individualitu dítěte s jasně daným cílem a důkladně promyšleným obsahem, prospěšným pro rozvoj jeho individuálních schopností a dovedností, nadání nebo specifických potřeb a případných problémů.

Rozsáhlá novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, nabyla účinnosti 1. května 2015 a první změny na základě přechodných ustanovení novely začaly platit od 1. září 2015. V oblasti vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se změny od tohoto data týkají oblasti přípravy na povinnou školní docházku, kde dochází ke změně v pojetí přípravné třídy.

Přípravná třída již nepatří do systému vzdělávání dětí s mentálním postižením. Dle § 47 odst. 1 se „*mohou zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, zejména dětí, kterým byl povolen odklad školní docházky*“ (Pipeková, J. 2015, s. 213-214 in Bartoňová, M., Vítková, M. a kol.).

V národních strategických dokumentech pro oblast vzdělávání České republiky je stanoven požadavek na podporu rozvoje inkluzivního vzdělávání a na změny vzdělávacího prostředí českých škol. Inkluzivní vzdělávání všech žáků v období povinné školní docházky, která je stanovena zákonem, je v současné době vnímáno jako vyvíjející se proces, který se týká všech úrovní

vzdělávacího systému, rodičů i jednotlivých žáků. Výše zmiňovaný proces má zajistit a nastavit takové podmínky a rovný přístup ve vzdělávání všech žáků s přiměřenou podporou potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dítě předškolního věku by mělo být schopno komunikovat na takové úrovni, aby bylo schopno se samostatně, srozumitelně a gramaticky správně vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty nejen s vrstevníky, ale i dospělými jedinci.

Období do šestého roku života dítěte je považováno za rozhodující z hlediska osvojování si procesu mluvené řeči. Aktuální pojetí uplatňované v nynějším základním vzdělávání předpokládá adekvátní úroveň rozvoje řeči šestiletých dětí. Statistická čísla však uvádí, že do našich škol přichází vysoký počet dětí s chybnou výslovností. Téměř polovina prvňáčků nesprávně vyslovuje některé hlásky, což jim může komplikovat adaptaci na školní prostředí. Problematika dětí s narušenou komunikační schopností se v současné době stává stále více diskutovatelným tématem. Deficity v komunikační schopnosti dítěte mohou mít negativní vliv na školní úspěšnost i sociální zapojení dítěte. Narušená komunikační schopnost je často důvodem k odkladu školní docházky. Úzce souvisí s psychickou zralostí dítěte. Řeč se prolíná s myšlením a její úroveň je podmíněna motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Z mnohých výzkumů se ukazuje, že u dětí s narušeným či opožděným vývojem hrubé i jemné motoriky častěji nastávají problémy v oblasti řeči. Porucha či oslabení zrakového a sluchového vnímání, stejně jako vývoj motoriky, ovlivňuje vývoj řeči. Hlavní úlohu ve vývoji řeči má rodina. Sociokulturní úroveň rodiny, její podnětnost, výchovný styl a mluvní vzor jsou pro předškolní dítě nejdůležitějšími činiteli.

Předškolní věk má svá specifika, která by měl zkušený pedagog respektovat. Školní zralost je velmi úzce spojena s vývojem centrální nervové soustavy a je závislá na rozvoji mentálních a psychických funkcí. Školní připravenost se týká především dovedností potřebných pro úspěšné zvládnutí školní docházky. Můžeme tedy hovořit o vzájemně se prolínající oblasti, ve které dochází k dosažení optimální úrovně vědomostí, dovedností a návyků potřebných pro úspěšné zvládnutí školních povinností (srov. Bednářová, J., Šmardová, V. 2015, s. 1-4; Bytešníková, I. 2007, s. 5, s. 175).

2.2 Terminologická vymezení speciálně pedagogická

V současné době můžeme ve speciálně pedagogické teorii zaznamenat následující podstatné znaky. Ty souvisejí s aplikací řady nových paradigmat, postulátů a postupů, a dále s orientací na vývoj v evropských i dalších vyspělých státech. V důsledku změn paradigmatu českého školství i speciálně pedagogické terminologie v posledních deseti letech je žádoucí vysvětlit několik termínů a pojmů, které prošly velkou variabilitou a nejednotností. V zájmu dostatečné orientace v problematice je tedy nutné sjednocení a vymezení popisované terminologie (Pipeková, J. a kol. 2010).

Přístup k výchově a vzdělávání „*postižených*“ jedinců prošel mnoha změnami a úpravami. Speciální pedagogiku, resp. vědní disciplínu, kterou tímto názvem dnes označujeme, lze považovat za poměrně historicky mladou. Předznamenává ji však velmi dlouhé období, v němž se formovala praktická péče o ty jedince, kteří se jakýmkoliv způsobem odlišovali od průměrného, tzv. „*normálního*“ člověka, ať již byla odlišnost důsledkem tělesného, mentálního nebo smyslového postižení, výrazné nepříznivé situace, závažné a dlouhodobě omezující nemoci či úrazu. Odborný zájem byl zprvu zaměřen na tyto jedince spíše ze strany lékařské, teprve postupně se dostávali do centra pozornosti právníků a pedagogů. Až do konce 18. století to byly pouze jednotlivé děti, řazené podle dobové terminologie mezi „*hluchoněmé, slepé, idiotické, zmrzačené, mravně narušené nebo nezhojitelně choré*“, které měly možnost alespoň základní výchovné a vzdělávací péče.

Mezi přední pedagogickou osobnost, která začala uplatňovat a aplikovat obecné pedagogické principy na specifické podmínky práce s těmito jedinci patří Jan Ámos Komenský. Tento vynikající pedagog a myslitel ve svých dílech vyzýval ke změně postojů k těm dětem, které až do té doby byly pro nějaký nedostatek nebo odlišnost z výchovného a vzdělávacího procesu vylučovány.

Jako teoretická disciplína začala být uznávána speciální pedagogika koncem 19. a začátkem 20. století. Teprve v průběhu 20. století se začalo prosazovat komplexní chápání vztahu mezi obecnou a speciální pedagogikou (Renotírová, M. 2006, s. 9).

V České republice se v současné době používají termíny: žák se speciálněpedagogickými potřebami, žák se speciálními výchovně – vzdělávacími potřebami, žák se speciálními vzdělávacími potřebami. K termínu „*speciální potřeby*“ je třeba poznamenat, že každý žák (nejen postižený) má speciální potřeby (Lechta, V. 2016, s. 26).

Eberwein (2008) uvádí: „*Každé dítě má individuální speciální potřeby, a proto každá speciální výchovně – vzdělávací potřeba je jiná. V tomto smyslu se pedagogická činnost zaměřuje na všechny děti ve společném vzdělávání*“.

V odborných publikacích se objevují i termíny handicap, znevýhodnění, zdravotní znevýhodnění, zdravotní postižení, porucha, chyba atd. Pokud jde o další zahraniční termíny,

v popředí je anglická (u nás částečně i německá) terminologie. Mezi nejfrekventovanější anglické termíny patří: *impairment* (poškození – především orgánové), *disability* (narušená, omezená schopnost), *exceptional children* (vyjímečné děti – děti s postižením, ale např. i nadprůměrně nadané děti), *diverse learning needs*, diverzní potřeby učení; pokrývá celou populaci jakéhokoli edukačního prostředí, ale tento termín se v České republice zatím ještě neujal (Lechta, V. 2016, s. 26).

Z německých termínů (Leonhardt, Wember, 2003): *Behinderung* (postižení, zábrana), *Beinträchtigung* (omezení), *Bedrohung* (ohrožení), *spezielle Bedürfnisse* (speciální potřeby). Ve světovém měřítku Světová zdravotnická organizace (WHO – World Health Organization) zveřejnila v roce 2001 Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKF – ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health) s termíny Tělesné funkce a struktury – Aktivita – Participace. V nepříznivých případech se mluví o *omezeních aktivity* a *omezeních participace* na různých životních oblastech a situacích (Lechta, V. 2016, s. 27).

Participace je jedním z hlavních témat inkluzivní edukace. Eberwein a Mand (2008) zdůrazňují, že v inkluzivní praxi je třeba dosáhnout co nejvčasnější a nejširší participace, a to pomocí změny způsobu práce v běžných školách. Aktivitu v tomto případě představuje schopnost, neboli rozsah a podstatu daného konkrétního jedince. Jak ale upozorňuje ve své publikaci Žovinec (2012), i když je v tomto modelu participace nadřazena úspěšnosti, školská politika preferuje úspěšnost před participací (in Lechta, V. 2016).

Světová zdravotnická organizace (WHO 2001, s. 12), definuje narušení jako poškození, potíže ve struktuře a funkčnosti těla, v podobě výrazné odchylky či ztráty, zatímco Mezinárodní klasifikace funkčnosti (MKF) charakterizuje zdraví a postižení následovně: „*Aktivita jedince je limitována natolik, že jedinec není schopen v plném rozsahu vykonávat běžnou každodenní činnost, jako jsou – stravování, oblékání, všeobecné vzdělávání, zaměstnání, komunikace, mobilita a další aktivity nezbytné pro plnohodnotný život jedince ve společnosti*“ (Renotírová, Ludíková, aj. 2006, s. 40).

Shrnující závěr WHO ale hovoří o tom, že jedinec s nějakou poruchou či nějakým postižením není automaticky znevýhodněn, ke znevýhodnění dochází až následně – tedy, když má jedinec redukován přístup k životním příležitostem, nemůže uspokojovat své lidsky přirozené potřeby přiměřeným způsobem a k jeho seberealizaci, socializaci a pracovnímu i společenskému uplatnění přistupuje společnost pod optikou stigma, akcentujícího odlišnost a nedostačivost jedince (Novosad 2002, s. 12).

Autorky Pešatová s Tomickou (2007, s. 28) dále definují pojem zdravotní postižení jako dlouhodobý nebo trvalý stav, který již nelze léčbou zcela odstranit. Jeho důsledky však lze zmírnit soustavou promyšlených opatření, na nichž se však musí podílet celá společnost.

Shodně definuje zdravotní postižení Průcha aj. v Pedagogickém slovníku (2003, s. 117), kde uvádí: „*Jedná se o jedince postiženého nějakým druhem trvalého tělesného, duševního, smyslového nebo řečového poškození, které mu bez speciální pomoci více či méně znemožňuje splňovat požadavky běžného vzdělávacího procesu a provozu*“.

2.3 Terminologické vymezení problematiky logopedické

Termín *logopedie* je utvořen z řeckého slova *logos* – slovo a *paidea* – výchova. V cizojazyčné literatuře se setkáváme s oborem logopedie: *Speech Therapy* nebo *Speech Correction* (anglicky), *Sprachheilpädagogik*, *Logopädie*, *Rehabilitationpädagogik für Sprachgeschädigte*, *Sprachbehindertenpädagogik* (v německy mluvících zemích), *Orthophonique* (ve francouzsky mluvících zemích). Logopedie jako vědní disciplína patří k nejmladším. Surowaniec (1994, s. 54-56) uvádí: „*logopedie přechází z předteoretického stadia do stadia teoretického, což znamená, že zakotvení logopedie v systému věd není ještě dostatečně ustálené*“.

Sovák (1984, s. 15) definuje, že „*Logopedie v nejširším smyslu je výchova řeči. Řeč se pokládá za obecnou lidskou schopnost užívat výrazových neboli sdělovacích prostředků. Mluva je způsob, jak se řeči užívá: je např. mluva afektovaná, mluva nedbalá, mluva jevištní atd. Jazyk je souhrn výrazových neboli sdělovacích (slovních i neslovních) prostředků užívaných v tom kterém národě. Zatímco řeč je výkon individua, je jazyk výtvar společenský*“.

Základy logopedie se začaly tvořit v první polovině 20. století. Od té doby dochází k jejímu neustálému formování, včetně stálé potřeby co nejvýstižněji definovat svoji základní terminologii. Utváření logopedie v začátcích jejího vývoje v první polovině 20. století bylo především pod výrazným lékařským vlivem. Nelze opomenout přední jména lékařů jako Fröschels, Bárczi, Seeman, Sovák, Mašura a pozvolného vlivu při jejím utváření získávali i nelékaři např. Gaňo, Kábele, Becker, Grohnfeldt a jiní.

Stěží najdeme v jiných vědních disciplínách tak četné skutečnosti, jako právě v logopedii. Jedním z důkazů našeho konstatování je zajímavá skutečnost, že když lékař – foniatr Emil Fröschels definoval roku 1924 ve Vídni při zakládání IALP (*International Association of Logopedics and Phoniatics*) logopedii úplně jednoznačně jako lékařskou vědu (*medizinische Sprachheilkunde*), nemohl ani tušit, že za čtvrt století se najde jiný lékař – také foniatr Miloš Sovák, který ji bude pokládat za disciplínu speciálně pedagogickou a který takřka po celý zbytek jeho života bude o její *speciálněpedagogické pojetí* bojovat (srov. Klenková, J. 2006, Lechta, V. 2003, Sovák, M. 1984).

Terminologie logopedické problematiky se vyvíjela v závislosti na vědeckém zaměření autorů i podle jejich názorů na etiologii, patogenezi a vztahy k jiným vědním oborům. Pokusy o jednotnou terminologii popisuje již Miloš Sovák ve své odborné publikaci *Logopedie* z roku 1978.

V kapitole: Pokusy o jednotnou nomenklaturu (s. 23), uvádí: „*Pro fyziologii a patologii hlasu navrhl a pokusil se zavádět jednotné názvosloví spolu s výkladem a vymezením obsahu jednotlivých pojmů H. Stern roku 1928. Pro oblast poruch řeči v USA vypracoval návrh terminologie A. Robbins v roce 1947. Kompromisu mezi evropským způsobem pojmenování různých poruch řeči dosahuje ve své nejnovější učebnici foniatrie G. Arnold. Sám však není nijak spokojen s dosavadním stavem a jako zásadu pro terminologii doporučuje vyznačit obecný pojem názvem řeckým a specifikaci doplnit latinskými adjektivy (Arnold, G. 1970, s. 398 in Průcha, J. 2011)*“.

Ve své publikaci dále uvádí, že nejsou-li jednotné názory na terminologii, pak ještě více vystupuje rozdílnost v třídění jednotlivých poruch. Až dosud se uplatňují ponejvíce lékařská hlediska: etiologické, vývojové, nozologické atd. Ani jedno z uvedených však nevystačí beze zbytku. Prolínají se poruchy orgánové i funkcionální, vývojové i získané, u nozologických jednotek se nedá vždycky určit, kdy je porucha komunikace samostatnou nozologickou jednotkou a kdy jenom jedním ze symptomů základního onemocnění (Sovák, M. 1978, s. 25).

Terminologické komplikace způsobuje logopedii její rozštěpení a začlenění v zásadě do dvou resortů: zdravotnického a školského. V obou resortech působí logopedi a poskytují logopedickou péči. Ve zdravotnictví jsou všichni adepti logopedické péče označovány - *pacienty*, což způsobuje, že jsou okolím chápáni jako nemocní, přičemž nikdo nezapochybuje, že vadná výslovnost hlásky „r“ nikoho na zdraví neohrožuje, nejedná se tudíž o nemocnou osobu. V resortu školství se při poskytování logopedické péče postupně smiřujeme s dosud nezažitým termínem *klient*.

Peutelschmiedová (2006, s. 278), dále uvádí, že k terminologickým dubletám dochází vlivem interference vědních oborů reflektujících logopedickou problematiku. Je však vždy nezbytné přihlídnout ke skutečnosti, z pohledu které vědní disciplíny či vědního oboru je daná tematika pojata a zpracována. Neboť jinak nahlíží na vývoj dětské řeči lingvista, jinak psycholog, fonetik, sociolog, evoluční biolog nebo pediatr. Konečně je třeba při probírce logopedickou terminologií upozornit na její časovou dimenzi. I logopedické termíny se vyvíjejí, některé mizí, jiné se formulují nebo vynořují v nových souvislostech. Toto je příčina výskytu terminologických variant a odlišností. Z pravopisného hlediska jsou pochopitelnými tradicionalisty lékaři, takže *rinolálie* (huhňavost) je pro lékaře *rhinolalia*, *dysfonie* (porucha hlasu) *dysphonia* atd.

„Logopedie v současném nahlížení je naukou, zkoumající narušenou komunikační schopnost z hlediska jejích příčin, projevů, následků, možnosti diagnostiky, terapie a především prevence“ (Lechta, V. 2003, s. 11).

Narušená komunikační schopnost je jedním ze základních termínů současné logopedie. Kdybychom chtěli český termín *narušená komunikační schopnost* vymezit synonymně s jinými jazyky, nejspíše by pak tomuto pojmu odpovídaly termíny: v německém jazyce – *gestorte Kommunikationsfähigkeit*, v anglicky hovořících zemích – *communication disability*, v jazyce ruském by to bylo: *narušennaja komunikacionnaja sposobnost* a francouzsky: *trouble de la capacité communicative* (Klenková, J. 2006, s. 52).

Chceme-li popsat terminologické vymezení metod logopedické intervence je zapotřebí si objasnit termín *logoped*. „Logoped se zabývá primární patologií verbálního komunikačního procesu, přičemž používá speciálněpedagogické metody“ (Fukanová, V. in Škodová, E., Jedlička, I. 2003, s. 45).

Logoped je v úzké součinnosti s medicínskými odborníky, mezi které patří foniatr, neurolog, pediatr, plastický chirurg aj. Perfektní znalost medicínské terminologie, je proto pro logopeda neodiskutovatelná. Totéž lze konstatovat i u dalších oborů.

Při charakterizování metod, se kterými logoped pracuje, se setkáváme s podobnou terminologickou komplikací jako při vymezení předmětu logopedie. Logopedickou intervenci chápeme jako specifickou aktivitu, kterou uskutečňuje logoped. Cílem logopedické intervence je odstranit, překonat nebo alespoň v maximální možné míře zredukovat narušenou komunikační schopnost, předcházet poruchám narušené komunikační schopnosti a rozvinout komunikační schopnost (srov. Klenková, J. 2006, s. 56-57; Lechta, V. in Škodová, E., Jedlička, I. 2003, s. 38-41).

Lechta (2002, s. 22) dále definuje logopedickou intervenci: „Logopedickou intervenci chápeme jako složitý multifaktoriální proces, který se realizuje v zájmu dosažení svých tří základních cílů – na třech, s těmito cíli analogických, vzájemně se prolínajících úrovních: logopedická diagnostika, terapie a prevence. Dále konstatuje, že metody, které se v rámci logopedické intervence aplikují, vlastně nebyly komplexně popsány a jednoznačně definovány“.

2.4 Historiografické vymezení vzniku logopedie

Dějiny logopedie se v podstatě prolínají dvě základní linie. Na jedné straně stojí *linie filozofická* a z ní se odvíjející linie věd, jež se postupně z filozofie oddělovaly (rétorika, jazykověda, pedagogika, psychologie, speciální pedagogika atd.). Pro tuto linii je příznačný přístup:

komunikace (jako společensky determinovaný jev) ↔ narušená komunikační schopnost (jako individuální rys) a jejich dialektický vztah (jak v genezi, tak i v patogenezi).

Druhá linie je *biologická*. Pro ni je charakteristický lékařský přístup, zvláště přístupy jednotlivých oborů, které se z medicíny postupně vydělovaly (s vyústěním do ORL, foniatrie, neurologie, psychiatrie, plastické chirurgie atd.). Vychází ze vztahu: orgán ↔ funkce a z jejich dialektického propojení jak v normě, tak i v patologii. Při pohledu na současnou pozici logopedie v systému věd vidíme průnik těchto dvou linií: logopedii jako meziobor (Lechta, V. 2003, s. 33-34).

U lidí se objevila zvuková komunikace v náznaku podle zooantropologů před 800 000 lety; u člověka, který je označován jako *Homo erectus*. Vývoj řeči u člověka do dnešní doby probíhal tedy velmi dlouho, a vezmeme-li v úvahu jen člověka neandrtálského, je to kolem 250 000 let (Dlouhá, O. 2017, s. 14).

Lechta s Pánikem (2001, s. 29) srov. s Klenkovou (2006, s. 14–15) uvádí, že dějiny logopedické péče mají sedm základních etap. V první, výchozí etapě je komunikační schopnost jako taková předmětem, zbožšťujícího, obdivného uctívání. První písemné důkazy, jak je již uvedeno výše pocházejí přibližně už ve 3. tisíciletí před naším letopočtem, avšak některé aspekty (různé druhy verbálních přísah, zaklínání nebo jejich využívání či zneužívání rozličnými politiky) evidujeme dodnes. K období 1200 př. n. l. se datuje vznik staroindických véd s bohyní řeči Sárasvatí a posvátnou slabikou „óm“. V 10. století př. n. l. je stvořena Genesis – První kniha Mojžíšova. V řecké mytologii 8. - 7. století př. n. l. Prometheus naučil lidi číst, psát a počítat.

Pro druhou etapu zařazenou přibližně od 14. století jsou charakteristické písemné záznamy o existenci osob s narušenou komunikační schopností. Většinou se jednalo o prominentní osobnosti, ke kterým patřili především panovníci či vůdcové z majetných rodin. Historický záznam o chetitském králi Muršilišovi, který po celý život trpěl pravděpodobně dysartrií, pochází ze 14. století př. n. l. Kompletizace Starého a Nového zákona, ve kterém je uvedena zmínka o Mojžíšovi, který trpěl pravděpodobně koktavostí. 5. století př. n. l. přináší zmínku o Herodotovi popisujícím případy neslyšícího a koktavého chlapce. Hippocrates – otec lékařství – hledá u lidí s NKS souvislosti s onemocněním mozku. Termín logopedie je poprvé použit zásluhou Logografa Isocratese, který požadoval, aby se pro všechny lidi ve školách zavedla „*logón pajdejá*“ - výchova k správné řeči. V 1. století př. n. l. přichází Cicero s požadavkem vypracování „*pravidel*“ nejen pro rétoriku, ale také pro běžný komunikační proces. V tomto období došlo ke změně v organizaci společnosti a začalo se stavět na demokratických principech. Dochází k vzrůstu a významu veřejné řeči. Se vznikem zákonů, práv, soudnictví a politiky výrazně vzrostla potřeba účelnosti a přesnosti

slova, řeči a komunikace vůbec. V tomto důsledku došlo nejen k systematizaci jazyka, ale i ke kultivaci řečnictví. Začalo období písemnictví.

Třetí období je charakteristické počátky systematického kultivování komunikační schopnosti v pracích významných myslitelů. Účinnost komunikace byla zvýšena díky pravidelnému používání kombinace řeči a písma. Tištěné písmo se stávalo médiem pro masové šíření víry, myšlení a vzdělání. Rozšířena byla i nová pole působnosti v nových institucích či univerzitách.

V období 1.-2. století n. l. je ustanoven – *Quintilianus* - první státem placený „učitel výřečnosti“ (eloquētie professor). Císař Vespasianus stanovuje učitelům rétoriky dávat plat z císařské pokladnice. Ve starém Římě jsou logopedové vysoce společensky ceněni. V tomto období se také Galenos – osobní lékař několika římských císařů podrobně zabýval fyziologií hlasu a sluchu. V 8. století se anglický biskup John z Beverley snaží naučit neslyšícího člověka mluvit a v 11. století n. l. Avicenna v „*Kánonu lékařství*“ podrobně popisuje patologii a léčbu nemocí nosu, rtů, krku, jazyka a úst.

V době čtvrtého období došlo ke vzniku nových vztahů a spojení mezi vědou, technikou a komunikací, které přinesly zrod nového světa moderní společnosti. Ve středověku se lidem různě odlišným dostávalo dvousečně orientované pozornosti. Buď byli považováni za vyvolené s nadpřirozenými schopnostmi, nebo naopak za zatracence spřažené s ďáblem, často končící na hranici nebo právem útrpným. Jednalo se např. o epileptiky nebo tzv. idiots savants, mentálně retardované osoby nadané některými mimořádnými schopnostmi, kupříkladu fenomenální pamětí, schopností počítat apod. Obecně panuje v dějinách lidstva strach a děs z jinakosti koncentrovaný do sloganu: „*Varujte se znamenanych!*“ Stačila poněkud ohnivější barva vlasů, ryšavost, aby byl jedinec společností ostrakizován, vytěšňován (Peutelschmiedová, A. 2006, s. 271).

V 16. a v 17. století došlo k rozšíření prostředků komunikace o nové druhy médií zvyšujících účinnost šíření myšlenek či informací. Objevila se vědecká pojednání o narušené komunikační schopnosti a ojedinělé pokusy zavést systematickou péči o osoby s NKS. Zpravidla se jednalo o osvícené osobnosti dané epochy, mezi které patří např. Pedro de Ponce, Ramiréz de Carrion a Juan Pablo Bonet, kteří začali se vzděláváním neslyšících jedinců. První vědecké pojednání vydal H. Mercurialis, kdy v práci o dětských nemocích píše kapitoly také o narušení komunikační schopnosti. Velmi důležité jsou práce lékaře J. C. Ammana (otce logopedie) – *Surdus loquens a Disertatio de loquela*, kde je mimo jiné vysvětlen princip tvoření řeči. V českém prostředí je důležité dílo J. A. Komenského – *Informatorium školy mateřské*, kde Komenský vysvětluje jak vyvozovat hlásku „r“.

Počátky organizované péče o osoby s NKS se datují do období 18. - 19. století. V páté etapě spadají do období, kdy v 18. století osvícenství (jako kulturně etická báze) a průmyslová revoluce (jako technicko – ekonomická báze) vytvořily základ pro konkrétní, systematickou péči o postižené a narušené osoby (Lechta, 1994 in Škodová, E., Jedlička, I. 2003, s. 30). Ve Francii byl vydán encyklopedický slovník, sumarizující nové vědecké a technické poznatky, což avizuje předpoklad rozvoje mezioborového poznání. Marie Terezie v *Racio educationis* určila, že čtení novin bude nový vyučovací předmět ve školách. Vytvoření písma pro nevidomé francouzským badatelem Louistem Braillem se datuje k roku 1829. V neposlední řadě je důležité vyzvednout vznik heliografických obrázků, světlotisku a fotografie, který je počátkem růstu významu neliterárních médií.

Šestá etapa nám přináší rozličné monografie, učebnice a časopisy, které utvořily východiska pro utváření vědeckých základů logopedie. Lze je vystopovat především v německy mluvících zemích a to přímo ve městech Berlín a Vídeň. Od druhé poloviny 19. století dochází ve světových dějinách k podstatné změně komunikace ve světě, dochází totiž k přenosu hlasu, zvuku, písma i obrazu na dálku v reálném čase a ke spojení obrazu, textu a zvuku. Skot A. G. Bell v roce 1875 vynalézá telefon. O rok později T. A. Edison nahrává a reprodukuje zvuk za pomoci fonografu.

Postupně vzniká nový lékařský obor, od roku 1920 označovaný jako foniatrie. Souběžně vyrůstá ve Vídni škola Emila Froeschelse, který v roce 1913 vydává učebnici *Lehrbuch der Sprachheilkunde* s podtitulem *Logopädie*. Problematice poruch hlasu a řeči se věnoval i Herrmann Gutzmann (syn Alberta Gutzmanna). Posledním Gutzmannovým asistentem byl Miloslav Seeman. Se jménem profesora Seemana vstupujeme po roce 1918 již na půdu Československé republiky. V péči o sluchově postižené jej v 19. století předešel světově proslulý Jan Evangelista Purkyně, tvůrce první podrobné příručky fonetiky.

Zejména němečtí autoři Adolf Kussmaul, Albert Gutzmann a Herrmann Gutzmann publikují monografie o poruchách řeči, koktavosti, nebo vedou časopis. I v českém prostředí se objevují nové publikace – Karel Malý vydává – *Děti hluchoněmé, nedoslýchavé, jakož i poruchami řeči postižené ve škole obecné* a také *Návod k nápravě porušené mluvy mládeže*, dále publikují také Z. Janke, nebo R. Kratochvíl. 20. a 21. století je již ve znamení ustanovení logopedie jako vědního oboru (Lechta, Pánik, Jurčovičová 2000 in Škodová, E., Jedlička, I. 2003, s. 30-34).

Sedmá etapa dějin ustanovuje logopedii jako vědní obor. Důležitým mezníkem tohoto období je uskutečnění zakládajícího kongresu světové asociace logopedů a foniatrů – IALP v roce 1924. Mezi české přední odborníky patří Miloš Sovák, který v roce 1946 zakládá Logopedický ústav jako základnu moderního logopedického výzkumu a dále publikuje vědecké základy naší

logopedie *Úvod do logopedie a Logopedie* (1978). Hlavní činností ústavu se stalo vyhledávání, léčebná a pedagogická péče o postižené děti a mládež, dále výzkum poruch hlasu, řeči a sluchu a v neposlední řadě odborné vzdělávání učitelů a logopedických pracovníků. Pracovalo zde mnoho významných odborníků z oblasti medicíny, pedagogiky i jazykovědy, např. Kábele, Burian, Hála, Janota, Sováková.

V roce 1991 vzniká první samostatná katedra logopedie v Československu a roku 2000 první subkatedra klinické logopedie v Bratislavě. Na přelomu 20. - 21. století jsou již pedagogická a klinická logopedie aplikovanými obory logopedie. Známé jsou pokusy o jejich terminologické rozlišení, např. v Německu: *Sprachheilpädagogik – Logopädie*.

Jestliže kořeny logopedie jako moderního vědního oboru lze hledat v německy hovořících zemích, v souvislosti s druhou světovou válkou a zejména po ní dochází k rozmachu logopedie především v USA. Dominantní a průkopnické postavení severoamerické logopedie v současnosti byly nuceny uznat a potvrdit i nejnovější německé monografie.

Jak je uvedeno výše, komunikaci člověka byla pozornost věnována od nepaměti. Víme, že linie biologická úzce souvisí s lékařskými přístupy, především medicínských oborů, např. otorinolaringologie, foniatrie, neurologie či pediatrie aj.

Filozofové se zaměřili na oblast péče o řeč po stránce fonetické, pedagogy naopak řeč zajímala především po stránce obsahové a formální, lékaři se zajímali o fyziologii a patologii řeči a následné léčebné metody, které by mohli aplikovat.

V oblasti lékařství se jednalo především o výzkum patologie řeči a sluchu. Vědecké základy pro soustavu poznatků o řeči a sluchu jak již víme z výše uvedené čtvrté etapy historického vývoje logopedie stanovil v *Disertatio de loqela* lékař Amman, který ve svých následujících pracích uvádí, jak je možné naučit hluchoněmého jedince mluvit za využití zraku a hmatu. Je však zapotřebí zmínit a neopomínat naše přední lékaře, kteří se zabývali problematikou narušené komunikační schopnosti u nás. V roce 1923 bylo založeno lékařem M. Seemanem foniatrické oddělení při ušní a krční klinice profesora Kutvirta v Praze. Miloslav Seeman získal své zkušenosti v oboru foniatrie ve Vídni a později i v Berlíně u již zmiňovaného německého lékaře Gutzmana. V roce 1955 byl obor foniatrie vyhlášen za čistě klinickou oblast, kdežto obor logopedie a surdopedie za obory pedagogické.

Společenské vědy rozdělily zájem o řeč mezi fonetiku, psychologii a pedagogiku. Zakladatelem české fonetiky byl profesor Josef Chlumský. Ve své obsažné studii se podrobně věnuje popisu hlásky – ř- a to po stránce lingvistické, fonetické, ale i z hlediska fonetiky historické. V

Chlumského práci pokračoval jeho žák a nástupce Bohuslav Hála, který svým zaměřením na praktickou aplikaci fonetiky podstatně prospěl rozvoji logopedie v oblasti vzdělávání logopedických pracovníků. Hálov žák Karel Ohnesorg se zabýval studiem vývoje řeči dítěte po stránce fonetické a pokusil se vytvořit u nás nový obor – pedolinguistiku. Zde je zapotřebí zmínit, že první pokusy o vědecké objasnění dětské řeči se začaly objevovat koncem 19. a začátkem 20. století, především německými psychology. Na počátku 20. století se objevil zájem o zkoumání dětské řeči i u nás, a to v pracích Františka Čády. Svými spisy *Studium řeči dětské I. Povšechné otázky o vývoji mluvy dětské* (1906) a *Studium řeči dětské II. Vývoj dětské slovní zásoby* (1908) položil základy vědeckého zkoumání dětské řeči (srov. Lechta, Pánik, Jurčovičová 2000 in Škodová, E., Jedlička, I. 2003, s. 30-34; Klenková, J. 2006, s. 15-22; Peutelschmiedová, A. 2006, s. 274-276).

Na Moravě první základy systematické péče o děti s vadami řeči položil učitel Hubert Synek, který pracoval se sluchově postiženými dětmi v Lipníku nad Bečvou, Ivančicích i v Brně.

V současné době se vývojem dětské řeči zabýval profesor pedagogiky Jan Průcha. Se svými poznatky z vývojové psycholinguistiky nás seznamuje v monografii *Dětská řeč a komunikace* (2011).

2.5 Východiska speciálně-pedagogické problematiky

Speciální pedagogika je interdisciplinární obor (primárně včleněný do soustavy pedagogiky, ale s výrazným přesahem do psychologie, sociologie, medicíny a dalších věd), který se snaží v teoretické i praktické rovině řešit možnosti podpory osob, u nichž je z důvodu zdravotního postižení, sociálního znevýhodnění či jiných příčin výrazným (znevýhodňujícím) způsobem narušena jejich schopnost společenské adaptace a následně potom žádoucího společenského uplatnění a postavení (Müller, O. A kol. 2014, s. 18).

Jako důležité kritérium je uvědomit si, že obor speciální pedagogika se zabývá nejen teorií, ale jsou pro ni velmi cenné poznatky a zkušenosti z hlediska praxe, kde je kladen důraz zejména na výchovu, vzdělávání i vyučování dětí, adolescentů a dospělých majících určité speciální potřeby. Příčina těchto potřeb může vyvstávat z důvodu existence nějakého defektu, vady či omezení, případně jejich kombinací a to v oblasti somatické, mentální, komunikační, řečové, senzorické, ale i psychosociální (Slowík, J. 2007, s. 23).

Cílem snažení dnešní společnosti je eliminace diskriminace osob se zdravotním postižením a odstranění přetrvávajících segregačních přístupů.

Přístup státu a orgánů veřejné správy k občanům s postižením je zakotven v těchto dokumentech:

Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům. Usnesení vlády ČR č. 466 ze dne 29. června 1992.

Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení. Usnesení vlády ČR č. 493 ze dne 8. září 1993.

Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením. Usnesení vlády ČR č. 256 ze dne 14. dubna 1998.

Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením. Usnesení vlády ČR č. 1004 ze dne 17. srpna 2005 (Pešatová, I., Tomická, V. 2007, s. 8).

Národní plán pro podporu a integraci občanů se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. Usnesení vlády ČR č. 253 ze dne 29. března 2010 (Vláda České republiky 2010).

Z těchto přijatých opatření vyplývá přístup našeho státu ve smyslu naplňování nových trendů a přístupů k dětem a osobám se zdravotním postižením (Pešatová, I., Tomická, V. 2007, s. 7-8; Smejkalová, E., Diplomová práce 2014, s. 14-15).

Předmětem péče speciální pedagogiky jsou osoby se speciálními potřebami, resp. osoby se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním, které potřebují různou škálu speciálních podpor nejen v oblasti výchovy, vzdělávání, ale i při pracovním a společenském uplatnění (Pešatová, I., Tomická, V. 2007, s. 20).

Dle §16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba: se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním. Věková hranice osob se speciálními potřebami zde nehraje žádnou roli.

Předmětem této disciplíny jsou osoby s různým typem postižení somatického, mentálního, senzorického, řečového, psychosociálního či kombinovaného charakteru. Podle těchto jednotlivých druhů postižení rozlišujeme ve speciální pedagogice obor somatopedie – který se zabývá péčí o tělesně postižené osoby, obor psychopedie zabývající se osobami s mentálním postižením, logopedie – pedagogika osob s narušenou komunikační schopností, surdopedie jejíž zájmem je péče o osoby neslyšící či se sluchovým postižením, oftalmologie – obor zabývající se osobami se zrakovým postižením, etopedie – pedagogika osob s poruchou chování, edukace jedinců s více

vadami a specifické poruchy učení (srov. Pipeková, J. 2006, s. 13; Vítková, M. in Průcha, J. et al. 2009).

Základním cílem speciální pedagogiky je dosažení maximálně možné socializace znevýhodněného jedince s ohledem na charakter, rozsah i závažnost jeho znevýhodnění v některé či některých z výše uvedených oblastí. S tímto obecným cílem souvisí vytváření nezbytných podmínek a předpokladů k jeho dosažení.

Dílčí cíle pak spočívají například v dosažení určitého stupně edukace či postupného rozvoje některé oblasti u konkrétního znevýhodněného jedince. K dosažení těchto cílů využíváme celou řadu přístupů spojených se specifickými metodami, technikami, formami a ostatními možnými prostředky intervencí. Mezi obecné typy intervence řadíme dle Ch. L. Wooda (in Heward, W. L. 2003) prevenci, nápravu a kompenzaci. Mezi cíle speciální pedagogiky patří také dosažení změny v postojích některých členů společnosti vůči znevýhodněným spoluobčanům, což znamená pokusit se změnit negativní předsudky společnosti vůči lidem s handicapem tak, abychom postupně dosáhli sociální inkluze. (Fischer, S., Škoda, J. 2008, s. 14).

2.6 Východiska metodologická

Základním metodologickým problémem pedagogiky je odpověď na otázku, co tvoří předmět tohoto oboru. Význam pedagogické vědy bývá zdůvodňován buď pomocí argumentů z filozofické antropologie, nebo poukazy na základy existence lidské kultury. Již v Platonově dialogu *Protagoras* předkládá Sokratovi mýtus o stvoření všech živočichů, v němž člověk přichází na svět ze všech tvorů jako poslední a současně nejméně vybavená bytost pro život (Kot'a, J. 2011, s. 49).

Podobnou myšlenku razí i novověká filozofická antropologie, opírající se o vědy o člověku. Je-li zvíře zajatcem okolí, s nímž je svázáno řadou instinktů, a je na něm existenčně závislé, člověk přichází na svět jako velmi málo přizpůsobený tvor, který vzhledem ke své minimální specializaci nedokáže bez pomoci jiných lidí dospět a vyžaduje dlouhé období péče a výchovy. Bez výchovy a vzdělání by lidé nikdy nedokázali vstoupit do obecného prostoru myšlení, nemohli by porozumět morálním a intelektuálním hodnotám, nebyli by ani schopni pochopit soustavy teorií a poznatků, o které se opírají soubory dovedností sloužících orientaci ve světě a v životě (2011, s. 49).

Termín pedagogika pochází z antického Řecka, kde byl slovem *paidagógos* označován otrok, který pečoval o syna svého pána, doprovázel jej na cvičení a do školy. Ze staré řečtiny se tento výraz přenesl do antické latiny – jakožto *paedagogus* – avšak již s posunutým významem – nejen otrok - průvodce, ale učitel, vychovatel. Lze tedy předpokládat, že již v antickém světě se vytvořila speciální profese pedagoga – učitele, s požadovanou zvláštní kvalifikací (Průcha, J. 2002, s. 20).

Z latiny byl výraz *paedagogus* převzat do většiny indoevropských i jiných jazyků, v nichž byly vytvořeny jeho různé podoby (v češtině pedagog, pedagogický, pedagogika).

Lidé od výchovy a vzdělávání očekávají vždy něco více než jenom zkrocení „*stáda mladých barbarů, kteří vpadli do civilizace*“ a jejich adaptaci na společenské podmínky. Výchovné procesy jsou zaměřeny nejen na integraci jedince do společenství, ale i na rozvoj tvořivosti, imaginace a na rozvoj vlastností, které umožní flexibilní celoživotní vzdělávání. V průběhu minulého století se postupně stále více začal klást důraz na to, aby výchovné procesy přivedly jedince k rozvinuté schopnosti sebevýchovy a vzdělání – k celoživotnímu vzdělání (Vališová, A., Kasíková, H. 2011, s. 50).

Od 18. století, kdy byly položeny základy většiny vzdělávacích soustav v zemích nacházejících se na počátku industrializace, byl ve výchově hledán klíč k dalšímu dynamickému rozvoji a k modernizaci společenského dění. Dnes, kdy přecházíme od průmyslového rozvoje k informativnímu společenství a mluvíme o přechodu k postmoderní společnosti, vazba mezi

fungováním hospodářských soustav a výchovným děním zůstává stále velice úzká a významná. I když se v pluralitní společnosti objevuje řada snah o prosazení rozdílných životních stylů a forem, což vyvolává zájem o alternativní výchovné koncepty, hlavní proud stále představuje státem organizovaná a garantovaná výchova, jejíž cíle jsou koncipovány tak, aby sloužila rozvoji a prosperitě západních společností (Vališová, A., Kasíková, H. 2011, s. 50).

Při řešení výchovné problematiky vycházejí pedagogické vědy ze dvou základních zdrojů. Mezi tyto zdroje patří:

a) kriticky zhodnocené historické dědictví pedagogiky, které tvoří jednak pedagogické ideje klasiků pedagogiky, jednak doklady o vývoji pojetí a organizace výchovy ve společnosti a ve výchovných institucích;

b) současné pedagogické zkušenosti škol, výchovných a vzdělávacích zařízení, hromadných sdělovacích prostředků, pracovišť, organizací a rodiny.

Mezi základní lidské vlastnosti patří bezesporu přirozená zvědavost a snaha objevovat, poznávat a vědět. Lidské poznávání je ale velmi složitý proces, který může probíhat nejrozmanitějšími metodami a postupy. Uvažujeme-li nad tím, co je zdrojem poznání, můžeme mezi bezpočtem individuálních metod a postupů poznávání rozlišit několik základních kategorií. Mezi základní metodu poznávání a zprostředkovatele hodnotných informačních zdrojů řadíme především „*metodu vědy*“. Pokud lidé při poznávání používají vědeckého přístupu, potom se jejich poznávání od výše uvedených zdrojů liší zejména tím, že dospívají k novým poznatkům nezávisle na názorech, přáních či postojích badatele. Proto je při správném vědeckém poznávání činnost vědce kontrolována a je téměř vyloučeno, aby byly rozhodující jeho osobní názory, postoje či emoce. Tato velmi důležitá vlastnost vědeckého poznání je nejčastěji označována termínem „*objektivita*“.

Výzkum má několik etap, které jednak následují po sobě, ale zároveň se i časově překrývají. Definice často hovoří, že se jím potvrzují nebo vyvracejí poznatky, které jsou dosud o jevu známe. Potvrzení už známých poznatků je nutné, protože realita se mění a naše poznání ji musí dohánět. Výzkum je *kruhové* řešení problému. Výzkumem ve vědě se zabývá disciplína zvaná *metodologie*, jejímž předmětem je uspořádání, kalkulace a navrhování metod, teoretické zpracování a zároveň zhodnocení dat (Gavora, P. 2000, s. 18-19).

Metodologie (z řeckého *methodos*, sledování, stopování, od *hodos* – cesta) je vědní disciplína, která se zabývá metodami, jejich tvorbou a aplikací. Metoda (z řeckého *met* – *hodos*, *doslova* „*za cestou*“, cesta za něčím) je postup nebo návod, jak získávat správné poznatky,

prostředek poznání. Metodu lze tedy považovat za popis cesty výzkumem. Metoda říká, jakým způsobem bude téma uchopeno, metodu volíme s ohledem na cíl výzkumu. Pro každou metodu jsou vhodnější a méně vhodné techniky sběru a zpracování informací - dat. Z hlediska metody, tedy přístupu ke zpracování sesbíraných údajů, rozlišujeme nejčastěji následující metody: *statistická* (umožňuje zpracovat větší množství případů), *experimentální* (zaměřená na prozkoumání dvou proměnných a závislostním vztahu mezi nimi), *monografická* (zpracovává jeden případ do hloubky a hledá vývojové trendy případu), *historická* (zkoumá malé množství jevů v širších souvislostech vývoje). Členění metod se různí, ale většina současných metodologů uvádí podobnou klasifikaci výzkumných metod s drobnými odlišnostmi (srov. Gavora, P. 2000; Hendl, J., 2005; Jeřábek, H. 1992; Reichel, J., 2009; Vojtíšek, P. 2012).

V pedagogice, stejně jako i v jiných sociálních vědách se prolínají dvě složky - teorie a výzkum. „*Teorie, tj. souhrn koncepcí, výroků, hypotéz, formulovaných problémů, skeptických aj., které v systematickém tvaru modelují určitou část reality a v případě pedagogické teorie modelují edukační realitu. Výzkum, tj. instrumentální aparát, který nasycuje pedagogickou teorii daty a poznatky o dané realitě. Obě složky jsou vzájemně komplementární a vzájemně se podmiňují*“ (Průcha, J. 2002, s. 424).

Vědecká teorie je abstraktní výrok, který shrnuje ověřený, ucelený a koherentní systém poznatků. V naší definici vědecké teorie se dále uvádí, že je ověřená. To znamená, že je spolehlivě vyargumentovaná, dokumentovaná a dokázaná (srov. Gavora, P. 2010; Chráska, M. 2016; Švaříček, Šedřová a kol. 2007).

Pedagogickému výzkumu se věnuje široké spektrum lidí. Na jedné straně spektra to jsou profesionální výzkumníci, na druhé straně studenti anebo učitelé z praxe. Síla výzkumné činnosti může být různá, ale její podstata práce je stejná – směřuje k řešení pedagogických problémů a k rozšiřování poznatků o pedagogických jevech. Odborníci, kteří mají u nás co do činění s edukační realitou např. učitelé nebo kteří se o ní vyjadřují např. školní inspektoři nebo rozhodují o jejím vývoji či financování např. politici, mají k oběma složkám pedagogické vědy různý vztah. Někteří přeceňují pedagogickou teorii, kdežto pedagogický výzkum spíše přehlíží jako nepotřebný. Jiní naopak považují pedagogickou teorii za málo užitečnou a spoléhají spíše na výzkumné poznatky z terénu. Další se obejdou bez teorie i bez výzkumu vůbec (Průcha, J. 2002, s. 424).

Profesionální výzkumníci jsou obvykle pracovníky pedagogických ústavů (např. Výzkumný ústav pedagogický, Centrum pedagogického výzkumu aj.). Ve velké míře se výzkumu věnují vysokoškolští pedagogové učitelských a dalších oborů, protože součástí jejich pracovní náplně je

i výzkum. Výzkumné ústavy obvykle řeší širší problémy a soubor škol, se kterými pracují, je veliký – často se jedná o celostátní výzkum. Na druhé straně učitelé nebo ředitelé základních a středních škol obvykle řeší menší problém, který se jich však bezprostředně týká. Často je zapotřebí vyhodnocovat výsledky zavedení nové učebnice, nové vyučovací metody nebo dokonce koncepce vyučování, která se ve škole uplatňuje (Gavora, P. 2010, s. 17).

Jedno z nejvýznamnějších center pedagogického výzkumu v zahraničí *The Scottish Council for Research in Education, SCRE* se sídlem v Edinburghu, má ve svém znaku toto heslo: *RESEARCH IN THE SERVICE OF EDUCATION* – česky: *VÝZKUM VE SLUŽBĚ VZDĚLÁVÁNÍ*.

Krédo vystihuje dobře jeden z účelů existence pedagogického výzkumu, tzn. splňovat určité potřeby, „*společenskou zakázku*“, kterou na něj vkládá edukační praxe. Toto pracoviště se věnuje výzkumu edukace pokrývajícím subjekty různého věku (nejen tedy školního věku) a různých stupňů a forem edukace. Vlastní účel celé této práce je vyjádřen takto: „*SCRE vyvíjí svou činnost proto, aby informoval a poučoval učitele, školské úředníky, výzkumné pracovníky, rodiče a všechny ostatní, kteří jsou v nějakém vztahu k edukaci, o výzkumných nálezech, výzkumných idejích a aplikacích, a to prostřednictvím publikací, konferencí a jiných setkání a pomocí vlastního informačního systému.*“ (The Scottish Council for Research in Education, Annual Report 1993 – 1994 in Průcha, J. 2002, s. 426).

Na významnost vědecko-výzkumného počínání, které je směřováno k utváření teorie, upozorňuje také řada soudobých metodologů a odborníků metodologické báze jako jsou například M. Chráska (2016), P. Gavora (2000) a M. Disman (2009).

Podle P. D. Leedyho (1985 in Gavora, P. 2000, s. 13) je výzkum: „*systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky*“.

Obecné vymezení vědeckého výzkumu podal F. N. Kerlinger (1972 in Chráska, M. 2016, s. 11) „*Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy*“. Systematický a kontrolovaný v tomto případě znamená kritickou důvěru ve výzkumné výsledky. Empirické a kritické bádání znamenají, že vědec musí podrobit svůj názor vnějšímu ověření. Tato definice je univerzálně použitelná pro vědecký výzkum ve kterékoli oblasti vědy.

Komplexní definici udává český metodolog M. Chráska (2016, s. 11), který z pohledu pedagogického hovoří o vědeckém výzkumu jako o: „*záměrné systematické činnosti, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi*

pedagogickými jevy“. Tato definice vychází z názorů a díla F. N. Kerlingera *Základy výzkumu chování* (1972, s. 27).

Specificky definuje pedagogický výzkum německý odborný slovník *Vörterbuch Pädagogik* (Schaub a Zenke, 2000, s. 97 in Průcha, J. 2002, s. 427). Pedagogický výzkum (Bildungsforschung) „je činnost, jejímž účelem je popis, analýza a event. prognóza procesů probíhajících uvnitř celého vzdělávacího systému, v závislosti na determinujících podmínkách politických, demografických, ekonomických a ideologických“.

Chráska (2016, s. 9) uvádí, že v pedagogice se v současnosti vedle sebe uplatňují dvě základní paradigmat: paradigma pozitivistické a paradigma postpozitivistické. Těmto paradigmatům pak odpovídají také dva poměrně rozdílné typy pedagogických výzkumů.

Gavora s Chráskou se shodují, že z pozitivistického paradigmatu vycházejí klasické pedagogické výzkumy, které bývají často označovány jako „vědecké výzkumy“ či jako „výzkumy kvantitativně orientované“. Tyto výzkumy vycházejí z přesvědčení, že existuje jedna objektivní realita, která není závislá na našich citech nebo přesvědčení.

V posledních desetiletích se ve světě, ale i u nás, stále více uplatňují výzkumy vycházející z paradigmatu postpozitivistického, které bývají označovány jako „výzkumy kvalitativně orientované“. Tyto dvě orientace současných pedagogických výzkumů jsou natolik rozdílné, že jsou mnohými autory stavěny proti sobě jako naprosto protikladné a navzájem neslučitelné.

Autor publikace *Metody pedagogického výzkumu* Miroslav Chráska dále uvádí, že oba uvedené typy výzkumů mají své silné i slabé stránky a nelze jeden z nich považovat za univerzálně použitelný, tzn. ve všech situacích a ke všem účelům. Dle názoru autora je nejen možné, ale i výhodné ve výzkumné činnosti oba přístupy kombinovat.

U kvantitativně orientovaného výzkumu bývá nejčastější metodou získávání dat dotazník. Gavora (2010, s. 121) vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Je určen především pro hromadné získávání údajů. Tím myslíme získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Chráska ještě doplňuje výše uvedené vymezení, že „samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny“ (2016, s. 158).

V kvalitativně orientovaném pedagogickém výzkumu nejčastěji převládá metoda rozhovoru a pozorování. Zdrojem dat jsou přirozená prostředí se svými subjekty a všemi situacemi taková, jaká ve skutečnosti jsou, nikoli prostředí laboratorní či jinak modifikovaná (srov. Jůva, V. 2001, s. 13 a Průcha, J. 2002, s. 45). Rozdílnost jednotlivých orientací tkví v odlišnosti filozofických

základů, ze kterých vycházejí, dále také v nestejném způsobu zpracování, vytyčených cílů a užitých výzkumných nástrojích.

Hledisko kvantitativního výzkumu směřuje k údajům, jevům a skutečnostem exaktně ověřitelným a měřitelným. Kvantitativní výzkum tedy pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, respektivě jejich míru či stupeň. Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Pro jeho úspěšnost a zdárný průběh při realizaci je podmínkou správné primární stanovení hypotéz, které jsou následně v průběhu šetření ověřovány využitými výzkumnými metodami (Hendl, J. 2008).

Hypotéza je vědecký předpoklad, to znamená, že byla vyvozena z vědecké teorie, tedy z toho, co je o daném problému teoreticky zpracováno. Z uvedeného vyplývá, že hypotéza musí vycházet z poznatků, které jsou o zkoumaném jevu již známy, nebo z praktických zkušeností výzkumníka. Poté je možné tyto teoretické poznatky i praktické zkušenosti posunout dále a zjištěními z výzkumu potvrdit nebo vyvrátit (Gavora, P. 2002, s. 63).

Jevy, které ve výzkumu vystupují a mezi nimiž hledáme (ověřujeme) existenci vztahů, označujeme jako proměnné. Proměnnou je pedagogický jev nebo vlastnost, která ve výzkumu může nabývat různých hodnot. Proměnné rozdělujeme na dvě skupiny: na měřitelné (kvantitativní) a na kategoriální (N. E. Wallen, J. R. Fraenkel, 1991, s. 31–32 in Gavora, P. 2002, s. 61).

U měřených proměnných můžeme určit počet nebo stupeň určitého jevu nebo vlastnosti. Kategoriální proměnné není možno kvantifikovat, lze je však zařadit do tříd, kategorií. Abychom mohli proměnnou zkoumat, musíme ji definovat, poté se stává pozorovatelnou, zjistitelnou a měřitelnou. Proměnné lze rozdělit na tzv. nezávisle proměnné a závisle proměnné. Nezávisle proměnná je vlastnost nebo jev, která je příčinou nebo podmínkou vzniku jiné vlastnosti nebo jevu. Závisle proměnná je vlastnost nebo jev, která je výsledkem (následkem, důsledkem) působení nezávisle proměnné (Chráška, M. 2016, s. 13 srov. Gavora, P. 2002, s. 61–62).

Uplatňujeme-li v pedagogickém výzkumu kvantitativní přístup, je třeba, abychom u každého studovaného jevu dokázali vedle postižení jeho kvality zachytit i jeho kvantitu, tj. zachytit jeho velikost nebo množství měření. Chráška (2016, s. 30) vymezuje pojem měření: „*Měření v nejširším smyslu slova je přiřazování čísel předmětům nebo jevům podle pravidel*“. Toto přiřazování se děje podle jistých pravidel. Stanovení pravidla pro přiřazování je pro kvalitu měření nejdůležitější.

K měření využíváme různou škálu výzkumných nástrojů, jak je již uvedeno výše v práci pro kvantitativní výzkum je nejčastějším výzkumným nástrojem dotazník. Každý výzkumný nástroj má

své výhody i nevýhody. Některé výzkumné nástroje již existují v hotové podobě, ale je zapotřebí dodat, že mnohé hotové nástroje se pro náš výzkum nehodí. Takto hotový nástroj si, ale můžeme přizpůsobit, upravit aby našim výzkumným záměrům vyhovoval. Hlavní znak daného výzkumného nástroje má přinést nezbytné množství objektivních, nezkrasených dat. Každý výzkumný nástroj má kromě objektivnosti ještě další dvě důležité vlastnosti: validitu a reliabilitu. Českým ekvivalentem pojmu „validita“ je „platnost“. „Měření má dobrou validitu tehdy, jestliže měří skutečně to, co podle předpokladu měřit má“, dodává Chráska (2016, s. 32 srov. Gavora, P. 2002, s. 86).

Pojem „reliabilita“ se často nahrazuje termíny „spolehlivost“, „stabilita“, „homogenita“, „přesnost“ nebo „stálost“, avšak žádný z nich pojem „reliabilita“ plně nevystihuje. Reliabilitu lze vysvětlit jako stabilitu daného výsledku – při opakovaném měření se dosahuje stejných výsledků. Stupeň reliability je možné určit několika způsoby - opakovaným měřením, ekvivalentní formou výzkumného nástroje, vnitřní konzistencí a shodou mezi posuzovateli. Vysoký stupeň reliability je podmínkou dobré validity měření. Určování stupně reliability měření nemá v našich pedagogických výzkumech příliš dlouhou tradici. Zatím je většinou spojován jen s didaktickými testy (srov. Chráska, M. 2016; Gavora, P. 2002; Punch, K. 2008).

Jednoduchost, hospodárnost, snadná proveditelnost, malá časová náročnost a další jsou vlastnosti, které mají pro praxi veliký význam. Tyto vlastnosti měření označujeme společným názvem praktičnost měření (Chráska, M. 2016, s. 34).

Kvalitativní výzkum uvádí naopak zjištění ve slovní – nečíselné podobě. Někteří autoři vymezují kvalitativní výzkum proti kvantitativnímu na základě použitých metod (Payne, Paynová, 2004 in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 13).

Termínem *kvalitativní výzkum* rozumíme „*jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace*“ (Švaříček, R. 2007, s. 16). Švaříček ve své publikaci vyvozuje definici kvalitativního přístupu zohledňující všechny důležité rysy: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (2007, s. 17).

Kvalitativní výzkum je často intenzivní nebo dlouhodobý a výzkumník z něj zhotovuje podrobný zápis. Kvalitativního výzkumníka zajímá spíše konkrétní případ a jeho výzkum je

podrobným popisem tohoto případu. Zaznamenává skoro všechno, co se v daném prostředí odehraje. Cílem není široké zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit. Mezi charakteristické metody kvalitativního výzkumu patří pozorování, interview, narativní metoda a analýza produktů člověka.

Kvalitativní výzkum se také opírá o validitu. Validita je v tomto případě zabezpečena dlouhodobostí a hloubkou výzkumu, přímým kontaktem s realitou a velmi konkrétním, hmatatelným a výstižným popisem s použitím autentických vyjádření pozorovaných či zkoumaných osob. Reliabilitu v tomto případě nemůžeme stanovit, protože provedeme-li opakované zkoumání daných jevů kvalitativní cestou, výsledky budou pokaždé odlišné neboť zkoumané situace se mohou neustále měnit (Gavora, P. 2002, s. 185 srov. Švaříček, R., Šed'ová, K. 2007, s. 22-23).

Kvantitativní a kvalitativní přístupy vycházejí z jiných epistemologických předpokladů, většinou zkoumají jiné problémy, používají jiné analytické postupy a dávají odlišné závěry. Tyto závěry však nejsou lepší, horší, ani soupeřící. Pro doplnění a zjištění různých aspektů je možné použít oba přístupy. Současný rozvíjející se proud pedagogického výzkumu nepovažuje za výhodné izolovat výzkum kvantitativní od kvalitativního, ale snaží se oba přístupy kombinovat s cílem v maximální míře využít silných stránek obou metodologických přístupů (srov. Gavora 2002; Chráska 2016; Pelikán 2004; Švaříček 2007).

3 LEGISLATIVA ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

3.1 Aktuální stav legislativy českého školství se zaměřením na speciální vzdělávací potřeby žáků v ČR

Dle Listiny základních práv a svobod, která je součástí Ústavy České republiky, má každý právo na vzdělávání, tedy i jedinci se zdravotním postižením (Listina základních práv a svobod 1992, Hlava čtvrtá, čl. 33).

V posledních desetiletích došlo v České republice k významným změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Tyto změny se projevují právě systematickými změnami legislativních podmínek pro realizaci inkluzivního vzdělávání v běžných školách (Bartoňová, M. 2013).

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v novele č. 82/2015 Sb. (Školský zákon). Základní vzdělávání, kterým se dosahuje stupně základního vzdělání, se realizuje oborem vzdělání základní škola. V souladu se školským zákonem je pro realizaci základního vzdělávání vydán *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV 2007). Stěžejním cílem současného školství je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které umožní všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.

Současná legislativa respektuje vzdělávání žáků se SVP, zajišťuje rovnost přístupu, který v sobě zahrnuje i prvky odstraňování minulých deformací a prevenci vzniku (byť nepřímého) diskriminačního jednání v jednotlivých situacích. Proto je společná školní docházka stále více chápána jako důležitý faktor prevence sociálního vyloučení, než jako prosté organizačně pedagogické opatření. Pro vzdělávání žáku se SVP s těžkým nebo kombinovaným postižením je vytvořen *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* (RVP ZŠŠ, I. a II. díl), realizovaný v základní škole speciální, v níž pracují erudovaní speciální pedagogové (Bazalová, 2012; Vitek-Vítková, 2010; Ošlejšková-Vítková et al., 2013; Pipeková-Vítková et al., 2014 in Lechta, V. 2016, s. 206).

V České republice byly schváleny tři vzdělávací programy: *Vzdělávací program Základní škola*, *Vzdělávací program Obecná škola* a *Vzdělávací program Národní škola*. Jednotlivé vzdělávací programy se liší svým pojetím, zaměřením i prostředky, kterými se snaží dosáhnout vytyčené cíle dle závazných *Standard základního vzdělávání*. Cílem všech uvedených vzdělávacích

programů je naučit děti psát, počítat, správně se písemně i slovně vyjadřovat a teoreticky i prakticky děti připravit na výběr budoucího povolání. Většina základních škol vzdělává své žáky podle vzdělávacího programu *Základní škola* (Průcha, J. 2002, s. 243).

K významnému kroku směrem k podpoření inkluze v ČR patří ratifikace *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* Českou republikou v září 2009 (Zákon č. 189/2009 Sb., O rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací o změně některých zákonů „antidiskriminační zákon“), schválený *Valným shromážděním OSN* v prosinci 2006. Základním smyslem úmluvy bylo přimět pozornost na problematiku začlenění osob se zdravotním postižením do vývojové spolupráce. Úmluva byla podepsána všemi státy Evropské unie a dále pak 120 zeměmi z celého světa.

Z priorit stanovených ve *Strategii vzdělávací politiky ČR* do roku 2020 a podrobněji definovaných opatření v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* na období 2015 – 2020 vychází *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016 – 2018*, který je zahrnut do současné školské legislativy. Akční plán přispívá k naplnění vize Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 ve všech bodech: „vzdělávání se nachází v popředí zájmu společnosti i jednotlivců a je považováno za významnou hodnotu, kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, žáci vědí, co se od nich očekává na každé úrovni a v každé vzdělávací oblasti, jsou motivováni k celoživotnímu učení“ (Usnesení vlády č. 583/2014 Sb.).

Základním cílem pro období platnosti Národního plánu je umožnit co největšímu počtu dětí a žáků se zdravotním postižením společné vzdělávání s dětmi bez zdravotního postižení, a to při zachování vysoké míry úrovně vzdělávání. Jak je již výše v předchozím odstavci práce uvedeno, je tento cíl chápán nejen jako naplnění jednoho ze základních lidských a občanských práv dětí a žáků se zdravotním postižením, ale i jako významný prostředek ovlivňující do budoucna postoje a soudy majoritní společnosti i občanů se zdravotním postižením vůči sobě navzájem, a také jako prostředek předcházející a zabraňující sociálnímu vyloučení (NRZP 2007, s. 7).

K zajištění rovných podmínek ve vzdělávání žáků s potřebou úprav v průběhu jejich vzdělávání, se vytváří a zajišťují *podpůrná opatření*, která slouží k vyrovnávání vzdělávacích možností žáků a případných nerovností podmínek ve vzdělávání. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., ustanoveními uvedenými v § 16–19 vytvořila základní předpoklady pro naplňování principů vzdělávání ve vzdělávacím systému ČR. Upouští od kategorizace žáků (se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním či zdravotním postižením). Současný model horizontálního dělení žáků do kategorií se tak mění ve vertikální model posuzování míry/hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření. Zavádí se pojem *podpůrných opatření* nezbytných pro

zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky. Dále se zavádí nově definovaný pojem *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*, pod nímž se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje podpůrná opatření.

Podpůrná opatření (dále jen PO) musí být volena tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám, to znamená, že základ tvoří stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které navazuje identifikace vzdělávacích potřeb, doporučení a realizace podpůrných opatření (srov. Baslerová, P. Michalík, J. a kol. 2014 [online]; Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Koncepce PO reflektuje druh, stav a míru znevýhodnění, ale přihlíží také k celkové vzdělávací situaci žáka a školy. Navazuje na mezinárodní klasifikační systém a národní normy a standardy. U žáků se zdravotním postižením vychází z pojetí diagnostiky uvedené v katalozích posuzování míry speciálněpedagogických potřeb u žáků se zdravotním postižením a respektuje ji (Baslerová, P. Michalík, J. a kol., 2014 [online]).

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED (*International Standard Classification of Education*) vypracovalo a vydalo UNESCO v roce 1976, byla určena k zjišťování, zpracování a zpřístupňování vzdělávacích statistik v jednotlivých zemích, tak v mezinárodním měřítku. První verze známá pod jménem ISCED 1976 byla schválena Mezinárodní konferencí pro vzdělávání (*International Conference of Education*) v Ženevě roku 1975 a následně byla schválena 19. generální konferencí organizace UNESCO v roce 1976. Druhá verze, známá jako ISCED 1997, byla schválena 29. generální konferencí organizace UNESCO jako část snahy na zvýšení porovnatelnosti statistik ve vzdělávání. V roce 1997 byla tato klasifikace změněna. V listopadu 2011 byla opět aktualizována. Jedná se o mezinárodní standard úrovně vzdělávání. Aktuální vzdělávací systém ČR zahrnuje 9 úrovní vzdělávání (viz přehledová tabulka č. 1 *Přehled úrovní vzdělávacího systému České republiky podle klasifikace ISCED 2011* [online] Národní ústav pro vzdělávání).

Kód	Označení	Odpovídající úroveň ve školství ČR
0	Preprimární vzdělávání MŠ	Mateřské školy
1	Primární vzdělávání	1. stupeň základní školy
2	Nižší sekundární vzdělávání (6.-9. třída)	2. stupeň základní školy, 1.-4. ročník osmiletých, resp. 1.-2. ročník šestiletých středních škola
3	Vyšší sekundární vzdělávání (SŠ)	Středoškolské, maturita či vyučení
4	Postsekundární neterciální vzdělávání	Pomaturitní studium (nástavbová studia)
5	Krátký cyklus terciálního vzdělávání	Poslední dva ročníky konzervatoří
6	Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň	Bakalářské studium VŠ, studium VOŠ
7	Magisterská nebo jí odpovídající úroveň	Magisterské studium VŠ
8	Doktorská nebo jí odpovídající úroveň	Doktorské studium VŠ
9	Vzdělání jinde neuvedeno	

Tabulka 1: Přehled úrovní vzdělávacího systému České republiky podle klasifikace ISCED 2011

Základní strategické cíle vzdělávací soustavy jsou ukotveny v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2011*. Záměr vychází z *Programového prohlášení vlády*, ve kterém jsou uvedena další kritéria pro naplňování cílů vzdělávání dle standardů českého školství. V uplynulé dekádě prošly téměř všechny části školské soustavy poměrně závažnými proměnami. Na základě důkladného zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy v ČR jsou stanoveny průřezové priority, mezi které patří: snižování nerovnosti ve vzdělávání s čímž souvisí zajištění a podpora kvalitní výuky dostupné pro každé dítě či mladého člověka v každé škole. Česká republika musí směřovat k systému, který nebude žáky rozdělovat na základě kognitivních schopností do tříd a škol s náročnějším, respektive méně náročným kurikulem, ale umožní každému plně rozvíjet svůj potenciál v systému kvalitního a inkluzivně orientovaného veřejného vzdělávání. Je třeba se také zaměřit na osvětu rodičů a společnosti, vzdělávání učitelů, ředitelů, dále pak sjednocení vnímání kvality ve výkonech žáků i učitelů a podporu pro průběžné hodnocení výsledků, které nepovede k předčasné selekci a tvorbu systému specializovaných pedagogických, sociálních a psychologických služeb, které pomohou pedagogům vyrovnat se s péčí o žáky se SVP a s žáky mimořádně nadanými (MŠMT ČR [online] 2020).

3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a jeho Klíčové kompetence

V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. *Bílá kniha*) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (Školský zákon) se do vzdělávací soustavy zavedl nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.

Mezi kurikulární dokumenty patří: *Listina základních lidských práv a svobod* (Ústava ČR); *Úmluva o právech dítěte* (UNICEF ČR); *zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon)*; *zákon č. 563/2004 Sb. (zákon o pedagog. pracovnících)* (srov. *Bílá kniha ČR*; Průcha, J. 2002, s. 249-250; RVP PV, 2007; Opravilová, E. 2016, s. 70-71; MŠMT ČR).

U nás se začal termín kurikulum ve spojení s výchovou používat na sklonku 20. století. Vymezení i chápání tohoto pojmu se liší podle toho, zda vychází z původního významu v latině *currere* – *běžet*, v přeneseném slova smyslu pohyb určitým směrem, po určité cestě, k určitému cíli) nebo v řečtině, kdy představuje popis určité životní etapy (jako životopis). Kurikulum bývá většinou chápáno jako přehledný soupis toho, co má být dítěti předáno a o čem se předpokládá, že si má osvojit. Kurikulum tedy představuje pedagogický dokument, ve kterém jsou uvedeny konkrétní cíle, plán a podrobnější obsah učení, hlediska pro hodnocení jeho výsledků a případně návrh, jaké prostředky a metody během určitého vzdělávacího působení použít.

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Tyto kompetence vycházejí z koncepce celoživotního učení, (již Komenský ve svém posledním pedagogickém spise *Vševýchova* poprvé systematicky analyzuje celoživotní výchovu jedince od narození až do smrti). Jůva zdůrazňuje, že: „*Podmínky současného světa s jeho stále rychlejšími proměnami ekonomickými, sociálními i kulturními si přímo vynucují pojímat výchovu jako celoživotní proces*“ (2001, s. 10).

V souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR a školským zákonem připravilo MŠMT ČR pro všechny školy, včetně školy mateřské, obsahové dokumenty, které mají úroveň státní a školskou. Státní úroveň zastupuje *Národní program rozvoje vzdělávání ČR* (Bílá kniha MŠMT). Na státní úrovni stanovují *Rámcové vzdělávací programy* základní vzdělávací obsah pro danou etapu vzdělávání (RVP PV). Na školské úrovni si každá škola připravuje svůj vlastní *Školní vzdělávací program* (ŠVP), který vychází z příslušného RVP, ale zároveň bere v úvahu konkrétní

a specifické podmínky školy (kapacita, vybavení, personální zajištění). ŠVP vytváří všichni učitelé školy, jeho garantem je ředitel školy, který odpovídá za kvalitu a úroveň jeho realizace. Oba tyto vzdělávací programy jsou veřejně přístupnými dokumenty. Někteří učitelé pracují také na základě svého *Třídního vzdělávacího programu (TVP)*, jehož tvorba není povinná a slouží jen k jejich vlastní potřebě.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny děti souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. *„Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští předškolní vzdělávání, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná“*. Úroveň klíčových kompetencí, které děti dosáhnou na konci předškolního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ dítěte pro celoživotní učení (RVP PV 2018).

Bílá kniha z roku 2001 podrobně rozebírá kategorii obecných cílů vzdělávání a výchovy, a to v kontextu celoživotního vzdělávání, jak je již zmíněno výše. Konstatuje, že cíle vzdělávání musí být odvozovány jak z potřeb individuálních, tak společenských. Při obsahovém vymezení cílů vzdělávání uvádí: *„Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce“* (Bílá kniha 2001, s. 14).

Klíčové kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů. Nejsou dílčími, nestojí odděleně vedle sebe, ale prolínají se a vzájemně se doplňují (RVP PV 2018, s. 10). *„Kompetenci lze s jistým zjednodušením vyložit jako schopnost jedince určitým způsobem jednat. Obvyklý postup učení spočívá v tom, že se dítěti konkrétní činnost ukáže a předvede. Dítě ji napodobí, zopakuje, procvičí a po zkontrolování předvede“*, jak uvádí Opravilová (2016, s. 73).

V etapě předškolního vzdělávání mezi klíčové kompetence patří: *kompetence k učení*, kdy dítě poznává smysl učení, soustředěně pozoruje, objevuje, zkoumá, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů. Získanou zkušenost pak uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení. Dítě získává elementární poznatky o světě lidí,

kultuře a technice. Klade otázky a hledá na ně odpovědi. Učí se spontánně a vědomě. Dokáže vyvinout úsilí, soustředit se na danou činnost a záměrně si zapamatovat, dokončí započatou práci.

Dále sem patří *kompetence k řešení problémů*. Tato kompetence prakticky podněcuje děti k tvořivému a logickému myšlení. Dítě je vhodnou motivací podněcováno k řešení problémů. Snaží se samo řešit známé a opakující se situace. Volí adekvátní způsob řešení vedoucí k cíli. Příznivě přijímá pochvalu za úspěch a za vynaložené úsilí.

Kompetence komunikativní vede děti k všestranné a účinné komunikaci a vhodně podněcuje jejich slovní apetit. Vhodným způsobem průběžně rozšiřuje aktivní slovní zásobu a umí ji používat. Dítě se učí samostatně vyjadřovat své myšlenky, obsahy vědomí, k čemuž zvolí dobře formulované věty. Chápe obsah sdělení a vhodně na něj dokáže reagovat. Umí vést dialog, efektivně komunikuje. Dítě vyjadřuje, sděluje své prožitky, pocity, nálady k čemuž využívá i mimoslovní způsob komunikace (kinetika, mimika, haptika aj.). Učí se využívat a rozlišovat kvalitní zdroje informací.

Kompetence sociální a personální rozvíjí u dětí schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých. Dítě si uvědomuje zodpovědnost za své chování a činy, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej. Projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomáhá slabším. Odmítá negativní projevy chování. Spolupracuje ve skupině, podílí se na vytváření pravidel a řídí se jimi. Respektuje druhé a přijímá kompromisy. Napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí. V neposlední řadě se chová obezřetně při setkání s neznámými lidmi a v neznámých situacích.

Činnostní a občanské kompetence, připravují děti k tomu, aby se projevovaly samostatně, svobodně a zodpovědně, uplatňovaly svá práva a plnily své povinnosti. Dítě se aktivně zajímá o dění kolem sebe, svobodně se rozhoduje a je si vědomo své odpovědnosti. (srov. Opravilová, E. 2016, s. 74; Jeřábek, Tupý 2007, s. 123).

O tom, zda rozvrh činností a průběh realizace byly vhodné a adekvátní, svědčí dosažené výsledky, které jsou zapotřebí objektivně prověřit a zhodnotit. V roce 2011 byly MŠMT ČR předloženy k veřejné diskuzi o předškolním vzdělávání *Standardy pro učitele a Desatero pro rodiče předškoláka*. Předložený materiál uvádí: „*Standard definuje, co by dítě před vstupem do ŽŠ mělo zpravidla dokázat (resp. co by měla dokázat většina dětí), aby mohlo s uspokojením zvládat život ve školním prostředí a učit se ve skupině vrstevníků*“. Reakce pedagogů na tyto koncepce byla spíše rozpačitá. Zákonitosti jednotlivých vývojových období jsou natolik individuální a odlišné, že jen těžko lze pro ně použít tyto typy hodnocení. Standardy pro předškolní vzdělávání jsou dále předmětem odborné diskuze a ověřování.

Desatero pro rodiče předškoláka bylo vytvořeno pracovní skupinou z řad odborníků na předškolní vzdělávání a pedagogů z praxe. Bylo inspirováno některými rodiči, kteří si přejí vědět, co by mělo dítě zvládat, než půjde do školy (Oprailová, E. 2016, s. 73-74).

3.3 Vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Cíle a záměry osobnostně orientované předškolní výchovy jsou v českém školství definovány *Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání*. Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV 2004) je realizováno i vzdělávání v přípravné třídě. Neřídí se tedy vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, ale je součástí školního vzdělávacího programu dané ZŠ. Přípravná třída není započítávána do povinné školní docházky. Pro výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku je dnes užíván termín „*předškolní vzdělávání*“. Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací.

Vzdělávací obsah RVP PV je koncipován jako vnitřně propojený celek, který svým integrovaným a činnostním zaměřením odpovídá specifice předškolního období. Učivo se zásadně liší od tradičně školského vymezení konkrétních poznatků. Je vnímáno jako výzva a nabídka příležitosti k rozmanitým praktickým i intelektuálním činnostem, které vycházejí z přirozených životně funkčních a logických souvislostí a vztahů (Opravilová, E. 2016, s. 72).

Nejobecnějším cílem je dovést dítě k tomu, aby na základě optimálního rozvoje svých individuálních předpokladů získalo základy klíčových, pro život důležitých kompetencí (např. základy pro zdravé sebevědomí a sebejistotu, pro schopnost být samo sebou a zároveň se umět přizpůsobit životu v sociální komunitě, v kulturní a multikulturní společnosti) (Kolláriková, Z., Pupala, B. 2001, s. 138).

Kolláriková s Pupalou shodně dodávají, že: „*Vzdělávací působení v tomto duchu vyžaduje odbornou poučenost, která vychází z profesionálního přístupu, osobní vyzrálosti a vzdělanosti předškolních pedagogů*“. Vzhledem ke zvyšujícím se počtům dětí se SVP se řada rodin neobejde bez profesionální intervence, což si žádá zvýšenou profesní připravenost.

RVP PV vytyčuje základní vzdělávací oblasti, v nichž je obsah předškolního vzdělávání konkretizován. Každá oblast zahrnuje tři vzájemně propojené kategorie. Především *dílčí cíle*, které vyjadřují, co je záhodno u dítěte podporovat, dále *vzdělávací nabídku* prezentující praktické i intelektuální činnosti a konečně *očekávané výstupy* s předpokládanými dosažitelnými dílčími výsledky. Vzdělávací oblasti jsou oblasti rozvoje dítěte a jeho kompetencí. Tyto oblasti jsou vzájemně provázány, reflektují vývoj dítěte, jeho přirozený život, zrání i učení. Vytvářejí společně fungující celek, v životní skutečnosti nedělitelný. Jednotlivé oblasti vzdělávání jsou rozlišeny na základě vztahů, které si dítě postupně utváří k sobě samému, k druhým lidem i okolnímu světu.

Vyjadřují obecný předpoklad o tom, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže, ale jak již bylo uvedeno výše, dosažení těchto výsledků není povinné (RVP PV 2018, s. 13-14).

Struktura vzdělávacího obsahu se dělí do 5 oblastí:

- Biologickou (Dítě a jeho tělo);
- Psychologickou (Dítě a jeho psychika);
- Interpersonální (Dítě a ten druhý);
- Sociálně kulturní (Dítě a společnost);
- Environmentální (Dítě a svět).

Biologická oblast začleňuje stimulaci a podporu růstu a neurosvalového vývoje, péči o fyzickou pohodu, zlepšování pohybové a svalové kultury, podporu pohybových a manipulačních dovedností, samostatnost při sebeobsluze, zdravé životní návyky a postoje.

Psychologická oblast představuje podporu duševní pohody, zdatnosti a odolnosti, rozvoj řeči, jazyka, poznávacích procesů a funkcí, citů, vůle, utváření zdravého pojetí a nahlížení na sebe, intelektuální stimulaci a přirozený rozvoj poznání a učení.

Interpersonální oblast zahrnuje podporu v oblasti utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělým, posilování a obohacování vzájemné komunikace a zajištění pohody těchto vztahů. Pedagog v této oblasti dítěti poskytuje činnosti podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi, aktivity zaměřené na poznávání sociálního prostředí, hry a přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého.

Sociálně kulturní oblast se zaměřuje na uvedení dítěte do společnosti a do pravidel soužití s ostatními lidmi. Má také dítěti napomoci seznámit se se světem lidí, kultury a umění, osvojit si základní poznatky o prostředí v němž žije. Důležité v této oblasti je každodenní běžné setkávání s pozitivními vzory vztahů a chování, které jsou dítěti umožněny přijímat jak z rodiny, tak pedagogem ve školním prostředí při různorodých společných hrách a skupinových aktivitách.

Environmentální oblast má vzbudit u dítěte základní povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na prostředí a vytvořit předpoklady pro další otevřený a odpovědný postoj k životnímu prostředí (RVP PV; ŠVP PT ZŠ Terežín Eva Smejkalová 2015).

RVP PV byl přijat s určitými obavami, neboť představuje mnohem náročnější práci a plánování pedagoga. Je východiskem pro řešení celého komplexu problémů, které se týkají cíle, obsahu, metod i strategií předškolního vzdělávání. Představuje hlavní směr, podle něhož bychom se

měli řídit a postupovat. Úspěch, ale záleží především na konkrétní práci pedagoga, který je však podřízen určitým podmínkám (např. materiální vybavení třídy, didaktické pomůcky, prostor, osobnost a kreativita pedagoga, další spolupráce aj.).

4 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Podmínky a obsah vzdělávání pro edukaci, dětí, žáků a studentů na jednotlivých stupních škol jsou stanoveny zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005. Na tento zákon navazuje vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných (Pipeková, J. et al, 2010, s. 13).

Výchovné působení orientované na malé děti provázelo lidstvo pravděpodobně odjakživa, ale jeho cíle, obsah a metody prošly složitým a pozoruhodným vývojem. Neméně složitý, ale značně pomalejší byl vývoj názorů, úvah a teoretického myšlení o výchově malého dítěte.

Vítková s Lechtou (2016, s. 211) definují předškolní vzdělávání: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů*“. Předškolní vzdělávání formuje základní předpoklady pro pokračování vzdělávání.

V České republice tento typ vzdělávání poskytují *mateřské školy* (včetně MŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami), *přípravné třídy základní školy* (pro děti se školním odkladem, děti se SVP) a *přípravného stupně základní školy speciální* (pro děti s těžkým mentálním stupněm postižení a souběžným kombinovaným postižením).

Předškolním vzděláváním prochází 88% populace. Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání zajistí téměř 100% docházku pětiletých dětí do MŠ či přípravných tříd základních škol.

4.1 Mateřské školy

Mateřská škola je předškolní zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v kooperaci s ní garantující všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od tří do šesti let, v případech odkladu školní docházky do sedmi let. Mateřská škola měla původně jen z nouze nahrazovat péči o děti zaměstnaných matek, ale jak uvádí Čáp časem se ukázalo, že mateřská škola může mít větší přínos (2007, s. 228).

Děti zde získávají zkušenost sociální interakce a komunikace s vrstevníky, takže se jim usnadňuje pozdější zařazení do školní třídy. Přednostní právo na umístění mají ze zákona děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

Docházka do mateřské školy je nepovinná, ale od 1. září 2016 vstupuje v platnost novela Školského zákona zavádějící povinný poslední ročník mateřských škol pro všechny děti (MŠMT ČR 2016). Zároveň je zachována bezplatnost posledního ročníku mateřské školy. V ostatních ročnících se platí úplata za vzdělávání, jejíž výše je významně omezena. Cílem je zabezpečit úspěšný vstup všech dětí do základního vzdělávání (Vyhláška č. 214/2012 Sb. in Sbírka zákonů ČR 2012 [online]).

Mateřské školy jsou školským zákonem zařazeny mezi školy, odborně patří do gesce *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Zřizovatelem je ve většině případů obec, popř. svazek obcí. Soukromí a církevní zřizovatelé mají většinou nižší zastoupení. Zřizovat lze mateřské školy s celodenním, polodenním (nejdéle 6,5 hodiny denně) a internátním provozem (celodenní i noční péče).

Od roku 1989/1990 je dětem se speciálními vzdělávacími potřebami umožněno zařazení do běžné MŠ. Obsah vzdělávání je dán RVP PV. Mateřská škola s jednou třídou má nejméně 15 dětí, se dvěma a více třídami má nejméně v průměru 18 dětí ve třídě. Třída MŠ se naplňuje do počtu 24 dětí. Třída, ve které jsou zařazeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami, má nejméně 12 dětí a naplňuje se do počtu 19 dětí (vyhláška MŠMT č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb). O přijetí dítěte se SVP rozhodne ředitel MŠ na základě písemného vyjádření školského poradenského zařízení a registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost.

Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je zajištěna speciálně pedagogická podpora a vzdělávají se podle IVP. Podkladem pro vypracování IVP jsou poradenské zprávy z příslušného poradenského zařízení (SPC) zpracované psychologem a speciálním pedagogem (Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb.). Kromě individuální inkluze je dětem se SVP umožněna forma skupinové integrace, vzdělávání ve třídě zřízené pro děti se SVP při běžné MŠ – logopedické třídy MŠ a třídy pro děti s mentálním a souběžným kombinovaným postižením (Vítková, M., Lechta, V. 2016, s. 211-212).

„Výzkumným šetřením bylo již v roce 2007 zjištěno, že 38 % dětí předškolního věku tráví (v mateřské škole osm a více hodin (tento údaj se nemění), což odpovídá pracovní době dospělého člověka. Děti tráví v MŠ s ostatními vrstevníky podstatnou část dne“, upozorňuje Opravilová (2016, s. 157).

Aktuálním problémem, který v současné době mateřské školy řeší, je zvýšený zájem rodičů o přijímání dětí mladších tří let. Návrh na zařazení dětí od dvou let věku do MŠ vznikl jako jedno z mnoha opatření na podporu rodiny.

Příležitost ke styku dítěte s vrstevníky představují tzv. *firemní školky*. Jejich předností je, že mohou fungovat i pro děti mladší tří let. Představují tedy obdobu jeslí propojených s mateřskou školou. Umožňuje je zřídit MŠMT novelou školského zákona č. 472/2011 Sb., podle ustanovení § 34 ods. 8 školského zákona. Dalším místem, kde se dítě může setkávat s vrstevníky, představuje nově prosazovaná forma péče o dítě v podobě hlídací služby v *dětské skupině*. Tato služba je umožněna gescí Ministerstva práce a sociálních věcí ČR, která vychází z věcného záměru zákona o dětské skupině.

Někteří rodiče zvažují, zda své dítě umístit do veřejné nebo soukromé MŠ. Ve prospěch soukromých škol hovoří zpravidla menší počet dětí ve skupině (v MŠ může být až 28 dětí), větší počet osob, které se o děti starají (v MŠ je jedna učitelka na celou skupinu a v případě integrace dítěte se SVP, je přítomen pedagogický asistent). Soukromé instituce většinou nabízejí atraktivní moderní prostředí, pestrou nabídku nestandardních aktivit a v neposlední řadě i servis, který rodičům poskytuje určitý uživatelský komfort (přizpůsobená pracovní doba, svoz dětí aj.). Při rozhodování by se rodiče měli především zajímat, jakým způsobem jsou zajištěny podmínky předškolního vzdělávání, jak jsou respektovány potřeby dětí předškolního věku, jaký je vzdělávací program a kdo zajišťuje vzdělávací činnost.

Úroveň předškolního vzdělávání ve veřejných MŠ se řídí závaznými, veřejně dostupnými pedagogickými dokumenty (RVP PV, ŠVP) a je sledována a hodnocena supervizí. U soukromých MŠ jsou podmínky předškolního vzdělávání v mnohém liberálnější a méně závazné (Opravilová, E. 2016, s. 153-154; MŠMT ČR 2019 [online]).

4.2 Charakteristika dítěte v předškolním věku

V širokém smyslu slova se jako *předškolní věk* označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy. Takové široké pojetí má svůj praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou. Předškolní období v užším slova smyslu je „*věkem mateřské školy*“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska – jednak mnohé děti do mateřské školy nechodí, jednak rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte (srov. Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006, s. 87; Vágnerová, M. 2005, s. 178).

Tříleté až pětileté děti bývají plné energie, zvědavosti a nadšení. Jsou neustále v pohybu a do všeho, co je zaujme, se pouštějí naplno. Chut' všechno prozkoumat a vyzkoušet často přehluší schopnost předvídat nebezpečí nebo možné katastrofické důsledky. Ve všem, co děti v tomto věku dělají, se projevuje kreativita a fantazie, ať je to hraní, malování nebo vyprávění. Během této doby se dále rozvíjejí motorické schopnosti. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, takže je dítě schopno se lépe a přesněji vyjadřovat, dokáže řešit lépe problémy a plánovat dopředu. Vývoj řeči a komunikace, osvojování si jazyka úzce souvisí s motorickým vývojem dítěte. Nyní, ale věnujme pozornost vývoji základních schopností a dovedností předškolního dítěte.

Vývoj kognitivních procesů je v období předškolního věku velmi intenzivní. Podle Piageta je charakterizován kognitivní vývoj předškolního dítěte názorným myšlením. Vnímání, sledování a pozorování všeho, co se kolem děje, je pro dítě od malička přirozenou nutností. Záhy dochází k zjištění, že je to zábavná, přitažlivá činnost, která mu pomáhá se orientovat ve svém okolí. V průběhu dětství se vyvíjí a mění způsob, jakým dítě vnímá, sleduje, nazírá a poznává okolní svět. Mění se i vztah dítěte k novým informacím, které mu nejbližší okolí poskytuje. Dítě vše vnímá a hodnotí podle sebe. Posuzuje každou situaci podle toho, jak ji prožívá a co si z ní pro sebe jako důležité a podstatné může vybrat. Dětské myšlení je názorné, intuitivní, spojené s konkrétní činností. Je vázáno na aktuální situaci vnímanou hodně subjektivně a v logickém slova smyslu není zcela přesné. Jde o dlouhodobý proces. Děti ignorují informace, které by jim překážely a komplikovaly pohled na svět. Dítě chce, aby svět byl jednoduchý a harmonický. Tento způsob uvažování uspokojuje jeho potřebu jistoty orientace. Typickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup. V předškolním věku je často užívaným způsobem myšlení analogické uvažování. Analogie děti využívají při odvozování a vymezování pojmů. Dítě je schopno usuzování, vyvozování závěrů, ale opět v závislosti na vnímání, především zrakovém. Pro zrakové vnímání v tomto období je charakteristický konkrétní obsah, kterému předchází vnímání jednotlivých částí z celku. Tento poznatek má velký význam pro sledování vývoje části a celku, zrakové analýzy a syntézy. Postup uvažování může být blokován nejenom úrovní myšlení, ale i nezralostí CNS či nedostatečnými znalostmi a zkušenostmi (srov. Vágnerová, M. 2005, s. 174-182; Čáp, J., Mareš, J. 2007, s. 227; Opravilová, E. 2016, s. 101-103).

Pozornost předškoláka je ještě kolísavá a dočasná. S postupujícím věkem se dítě dokáže lépe a déle soustředit, začínají se objevovat první náznaky záměrné pozornosti. Nedostatečná zralost kůry frontálního laloku, která je důležitá pro rozvoj exekutivních funkcí dozrává až v 6 – 7 letech. Na této zralosti závisí i rozvoj pozornosti a pracovní paměti. Pro děti v tomto období je typická

kresba, ve které vyjadřují svůj názor a pohled na svět. Kresba je významnou neverbální symbolickou funkcí, která se rozvíjí od fantazijního způsobu zpracování tématu k realistickému vyjádření (Vágnerová, M. 2005, s. 183-185).

Důležitá je v tomto věkovém období hra, která je zároveň zdrojem sociálního učení dítěte. Samo dítě zpočátku vlastně ani neví, že si hraje. Chce především poznávat a dobývat svět, jednat samostatně a nezávisle. Dítě si hraje, neboť mu hra přináší radost, potěšení a zábavu, ale to neznamena, že je samoučelná. Cíl hry je obsažen v činnosti samé, v úsilí, pozornosti, kterou jí dítě věnuje a ve zkušenostech, kterou hrou získává. Význam tedy nespátřujeme ve výsledku, ale v samotném průběhu hry, kdy dítěti poskytuje citové uspokojení a má velký význam pro jeho celkový význam. Hrou dítě získává zručnost, zvládá zacházet s různými předměty, improvizuje, zkouší a nachází funkční souvislosti. Hra je pro dítě přirozeným a snadným zdrojem učení. Je přípravou na život. Dítě si při hře vyzkouší různé role a modeluje reálné sociální situace (příkladem může být hra na školu, na maminku a tatínka aj.). Ve hře se odráží stupeň fyzického a psychického vývoje dítěte, proces zrání jeho osobnosti i vlivy působení sociálního prostředí. Při hře se také rozvíjí porozumění prostoru, času a počtu, orientace v těchto oblastech je však zatím ovlivněna omezenou schopností abstrakce (Vágnerová, M. 2005, s. 186; Opravilová, E. 2016, s. 85-86).

V sociálním učení má největší význam nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování. Bednářová a Šmardová (2015, s. 54-55) ve své publikaci uvádějí, že: „*Rodiče jsou pro dítě modelem chování, měli by se k němu chovat tak, jak si přejí, aby se ono chovalo k nim a ke svému okolí*“. Autorky dále hovoří o sociálních dovednostech, které se dítě osvojuje na základě sociálního učení. Mezi tyto dovednosti řadí: komunikaci (verbální i neverbální), přiměřené reagování na nové situace, adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí a sebehodnocení.

4.3 Přípravné třídy

Pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí se od roku 1989/1990 začaly zřizovat v rámci MŠ a ZŠ přípravné třídy a bylo v nich umožněno vzdělání vzdělávání pouze sociálně znevýhodněným dětem. Přijetím novely školského zákona došlo ke změně, školský zákon zavádí možnost vzdělávání v přípravných třídách ZŠ pro všechny děti. Jedním z očekávaných účinků tohoto opatření je i vyloučení rizika segregace romských dětí v rámci předškolního vzdělávání. Přípravné třídy jsou i nadále zahrnuty do režimu podpurných opatření (zákon č. 82/2015 Sb.). Organizace vzdělávání v přípravné třídě ZŠ je ošetřena § 47 odst. 1, který vymezuje, že: „*Přípravné třídy mohou zřizovat základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj,*

zejména dětí, kterým byl povolen odklad školní docházky. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně deset dětí. O zařazování dětí do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení“ (Bartoňová, M. 2009 in Lechta 2016, s. 212).

Vzdělávání v přípravné třídě upravuje Školský zákon. Vzdělávání přípravné třídy je realizováno dle závazného RVP PV (2004). Jeho součástí je školní vzdělávací program, který respektuje a vytváří sociální klima k inkluzivní edukaci. Koncepce RVP PV kromě tvorby ŠVP umožňuje také tvorbu třídních programů. Přípravná třída není započítávána do povinné školní docházky, děti nejsou klasifikovány.

V současné době na území ČR funguje cca 300 přípravných tříd, které navštěvuje téměř 4000 dětí. Přípravné třídy se v České republice poprvé objevily v rámci experimentu v roce 1993 z důvodu odstranění jazykové bariéry. Původním posláním přípravných tříd bylo systematicky připravit děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí tak, aby se mohly bezproblémově začlenit do vzdělávacího procesu. Příprava pomáhá předejít případným neúspěchům na začátku školní docházky, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání i jejich perspektivy v dalším životě.

Organizace vzdělávací činnosti v přípravné třídě se od předškolního vzdělávání v mateřské škole liší a v mnohém připomíná klasické školní vyučování. Vyučování probíhá ve dvaceti týdenních hodinách rozdělených na kratší časové úseky se střídáním činností podle potřeb dětí. Na konci školní docházky se děti neklasifikují, ale slovně se zhodnotí, s jakým výsledkem dítě přípravnou třídu absolvovalo. Děti dostávají např. *pochvalný list* nebo *slovní hodnocení* či jiné *osvědčení* o tom, že přípravnou třídu absolvovalo.

Příprava dětí předškolního věku by mohla být úspěšně organizována rovněž při mateřské škole, kde jak charakter edukační činnosti, tak i prostředí plně odpovídá zvláštnostem předškolního období (Opravilová, E. 2016, s. 165-166; Lechta, V. 2016, s. 212).

Školní rok	Počet tříd	Počet dětí
2014/2015	78	1012
2015/2016	81	1126
2016/2017	80	1095
2017/2018	61	751

Tabulka 2: Vývoj počtu přípravných tříd a dětí v ústeckém kraji (Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzděl. soustavy v Ústeckém kraji [online]).

Z uvedené tabulky vyplývá, že ve školním roce 2017/2018 došlo k výraznému poklesu počtu přípravných tříd a dětí, které se v nich vzdělávají. Tuto změnu je třeba připsat změně legislativy, kterou byla výrazně omezena skupina dětí, které mohou být do přípravné třídy přijaty. Zároveň však platí, že tyto děti mají nově možnost, respektive povinnost, vzdělávat se v mateřské škole, tedy nelze říci, že by děti, které z důvodu změny legislativy již nemohou být přijaty do přípravné třídy, neměly žádnou jinou možnost vzdělávání.

4.4 Charakteristika vzdělávání v přípravné třídě

Vzdělávání v přípravných třídách má svá specifika, která jsou dána propojením předškolního a základního vzdělávání, ale i vzděláváním dětí se SVP. Výchovný a vzdělávací program je zpracován do okruhů učiva. Učivo v těchto okruzích je rozpracováno orientačně. Každá škola si podle svých podmínek a na základě znalostí úrovně vývoje dětí v konkrétní přípravné třídě vypracuje vlastní výchovný a vzdělávací program. Je třeba ho vytvářet podle pravidel která odpovídají propojení předškolního vzdělávání se základním. Zapotřebí je brát také v úvahu podmínky a potřeby školy, respektive pedagogů, kteří budou vzdělávací program přípravné třídy formovat a následně realizovat v praxi. Vždy jsou, ale rozhodující individuální možnosti a schopnosti dětí, jejich tempo zvládání požadavků. Z čehož vychází možnost úprav a modifikace vzdělávacího obsahu.

Při tvorbě *Školního vzdělávacího programu* vycházíme jak již bylo v práci uvedeno z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*, jehož pojetí umožňuje tvorbu *Třídního programu*. Třídní vzdělávací program vychází ze ŠVP, ale vybírá a upravuje témata, náměty nebo celé bloky ze ŠVP ve vztahu ke konkrétní třídě a potřebám dětí. Není vypracován dopředu jako ŠVP, ale je to otevřený pracovní plán pedagogů dané třídy, který je připravovaný a postupně dotvářený, aby mohl odpovídat konkrétním potřebám a možnostem dětí (ŠVP PT ZŠ Terežín, Smejkalová, E. 2015).

Autorky Smolíková s Rokosovou (2007) nalézají rozdíly, které vycházejí z praxe: děti zařazované do přípravných tříd mají v porovnání s dětmi v běžných mateřských školách specifické vzdělávací potřeby a jsou přijímány na základě doporučení školského poradenského zařízení. Materiální a další podmínky jsou v přípravné třídě jiné než v mateřské škole (vybavení tříd pomůckami a hračkami je chudší, bývá omezen prostor pro spontánní hru dětí, pobyt venku není uskutečňován pravidelně každý den). Jiná je i organizace vzdělávání. Vzdělávání probíhá v dopoledních hodinách. Časový rozsah vzdělávání je určen počtem vyučovacích hodin stanovených RVP ZV pro první ročník v rozsahu 18 – 22 hodin týdně.

RVP ZV mimo jiné uvádí, že při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v přípravných třídách základní školy je nutno zabezpečit odpovídající metody a formy práce, tj. takové, které odpovídají věku, potřebám, zkušenostem a zájmům žáků. Obdobně hovoří také RVP PV, který formuluje nezbytnost maximálně přizpůsobovat vzdělávání vývojovým, fyziologickým, kognitivním sociálním i emocionálním potřebám dětí (Školský zákon §7; Metodický portál RVP [online]).

Organizace vzdělávání v přípravné třídě je stanovena vyhláškou č. 48/2005 Sb. Přípravná třída má svůj denní organizační řád/program, uspořádání dne, který je natolik flexibilní, aby mohl reagovat na aktuální změny či aktuálně změnžené potřeby dětí. Vzdělávání je uskutečňováno ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne vyskytnou, a to formou spontánních i řízených aktivit. V didakticky cílené činnosti je plněn konkrétní vzdělávací cíl formou záměrného i spontánního učení. Toto učení je založeno na aktivní účasti dítěte, smyslovém vnímání, prožitkovém a interaktivním učení, zpravidla ve skupinách i individuálně. Preferovány jsou hravé a tvořivé činnosti. V přípravných třídách se jedná většinou o intervenční či korektivní vzdělávací působení. Je zapotřebí u těchto dětí aplikovat zvýšenou individualizovanou péči a speciálně pedagogické postupy. Vzhledem k převaze individualizované vzdělávací práce je nutné klást důraz na průběžné sledování a hodnocení individuálního vzdělávacího pokroku u dětí a své poznatky integrovat do konkrétních pedagogických opatření. Průběžně prováděná diagnostika a zaznamenávané výsledky sledování určitých oblastí včetně hodnocení slouží nejen jako okamžitá zpětná vazba, ale jsou to spolehlivé podklady pro zpracování výstupní zprávy o průběhu předškolní přípravy v daném roce (Smolíková, K., Metodický portál RVP [online]).

4.5 Školní zralost a školní připravenost

„Příprava dítěte na vstup do školy je vlastně pouze vyvrcholením předškolní výchovy, resp. Celé dosavadní výchovy dítěte od jeho narození až do šesti let ...“ (Jirásek, J. 1966).

Školní zralost je velmi úzce spojena s vývojem centrálního nervového systému a je závislá na rozvoji mentálních a psychických funkcí. *Školní připravenost* se týká především dovedností potřebných pro úspěšné zvládnutí povinností, které přináší školní docházka. Tradiční psychologické pojetí vnímá školní zralost jako *„způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování“*, kdy je zapotřebí, aby dítě dosáhlo určité úrovně řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních dovedností (Hartl, Hartlová, 2000, s. 708 in Opravilová 2016, s. 170).

Naopak Vágnerová (2005, s. 267) školní zralost vymezuje prostřednictvím kompetencí závislých na zrání organismu a školní připravenost prostřednictvím kompetencí závislých do jisté míry na prostředí a učení. Shodně definuje školní zralost Přinosilová jako: *„Fyzickou a psychickou připravenost dítěte pro školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí, ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži“*. Do školní připravenosti zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně – sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí zejména předškolním vzděláváním učením a sociální zkušeností. V pedagogicko – psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243).

Nezastupitelné místo má tento termín i ve školském zákoně, kde je začátek školní docházky stanoven nejen časově: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku*“, ale současně s ohledem na tělesnou i duševní vyspělost dítěte „*začátek školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti*.“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Na problematiku školní zralosti je možno pohlédnout i z jiného úhlu, např. v kontextu celoživotního učení a klíčových kompetencí potřebných k přijatelnému zvládnutí školních požadavků. V posledních letech se upustilo od izolovaného pojetí, kdy se posuzoval momentální stav dítěte, tzv. úroveň zrání organismu, a postupně se zohledňuje komplexní přístup zahrnující vedle posouzení somatické zralosti dítěte i další oblasti školní připravenosti. V této souvislosti se uvádějí nejčastěji její tři složky: *fyzická (tělesná) zralost, psychická zralost, sociální a emocionální zralost*. Je vědecky dokázáno, že fyzický a psychický vývoj nejsou zcela paralelní. Je nesporné, že fyzická kondice dítěte hraje jistou roli při zahájení školní docházky, protože dítě lépe snáší únavu a tělesnou zátěž, která je na něj kladena školním vyučováním, a zároveň vykazuje lepší odolnost proti únavě a infekcím; fyzická zdatnost však není dominantní.

Úroveň *fyzické zralosti* posuzuje pediatr při pravidelných lékařských prohlídkách, a to na počátku předškolního věku ve třech letech a ke konci předškolního věku v pěti letech. *Psychická zralost* zahrnuje celou řadu aspektů a je podmíněna zráním organismu. Kolem pátého roku věku vrcholí diferenciace vrstev mozkové kůry a teprve po sedmém roce se upravuje definitivní poměr velikostí mozkových laloků. V ten okamžik je dán strukturální základ pro nejvyšší funkce vyšší nervové činnosti (Koukolík, 2005; Brierley, 1996 in Kropáčková, J. 2008, s. 12-13).

Do oblasti psychické zralosti řadíme úroveň komunikace. Dítě by mělo zvládnout formulovat otázku a vyprávět krátký příběh, mělo by ovládat 3 – 5 tisíc slov. V současné době se setkáváme pouze sporadicky s tím, že dítě umí bezchybně vyslovit všechny hlásky, případně nemá-li jinou vadu řeči.

Projevem zralosti je i lateralita. U dítěte by mělo být jasné, kterou ruku preferuje při kreslení, a tedy i psaní. Pro čtení a psaní je nutnost koordinace oko – ruka, ale samozřejmě i jiných párových orgánů jako jsou uši a nohy. To znamená, že dítě preferuje stejnou stranu při používání párových orgánů (Vágnerová 2005; Přinosilová, 2017 [online]).

Další oblastí, která je zahrnuta do školní zralosti je i *pracovní zralost*. U dítěte sice ještě přetrvává zájem o hru, ale dítě se začíná zajímat také o činnosti připomínající školní úkoly. Mezi

charakteristické znaky pracovní zralosti patří samostatnost, aktivita a schopnost udržet pozornost delší dobu a účastnit se řízené činnosti.

Od dítěte nastupujícího do základní školy se očekává určitá emoční stabilita. Dítě by mělo být schopno odpoutat se na určitou dobu od matky a ostatních členů rodiny a vytvořit si vztah k vrstevníkům, učitelce či ke školní práci. *Sociální zralost* je tedy především charakterizována schopností přijmout a plnit nové sociální role školáka a spolužáka. Dítě by mělo být schopno přizpůsobit se autoritě učitele, řešit jednoduché konflikty, mělo by mít potřebu širších sociálních kontaktů a smysluplné činnosti (Vágnerová, M. 2005, s. 266-267; Kropáčková, J. 2008, s. 13-14).

Shrneme-li výše uvedené: „*Školní zralost tedy představuje komplex schopností a dovedností, s nimiž by dítě mělo vstupovat do školní zátěže. Zátěží není jen změna životního režimu a tempa dítěte, ale i přesun jeho hlavní činnosti ze hry na učení, změna sociálního postavení dítěte atd.*“ (Novotná, Kremličková, 1997, s. 25).

Souběžně je s termínem školní zralost používán termín *školní připravenost*. V sedmdesátých letech 20. století se problematikou dětí před vstupem do školy a na počátku školní docházky zabýval ve výzkumech Kořínek, který ve svých pracích uváděl více pojem „*připravenost pro školu*“, jenž zahrnoval kromě fyzické připravenosti a zdraví dítěte určitý okruh vědomostí (konkrétních představ a pojmů ze všech oblastí lidského života). Hledal příčiny školní neúspěšnosti také v instituci školy, která má někdy neadekvátní požadavky na dítě, a řešení viděl v „*dialektickém vztahu mezi rozvojem dítěte a systémem požadavků, které klade na dítě škola*.“ (Kořínek, M. 1975, s. 16 in Kropáčková, J. 2008, s. 15).

Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Zahrnuje vyspělost psychickou (rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou), podmíněnou biologickým zráním organismu, a vlivy prostředí. Jednou z významných oblastí podílející se na školní připravenosti dítěte je rodina. Úroveň vývojových dovedností závisí na socioekonomickém zázemí rodiny, na stylu výchovy a vedení dítěte. Velký vliv na rozvoji motivace dítěte ke školním povinnostem mají názory a postoje rodičů. Neméně důležitou roli sehrává i osobnost učitele a klima třídy. (srov. Přinosilová, D. 2007; Kropáčková, J. 2008, s. 15).

Vágnerová vymezuje školní zralost prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé na zrání organismu, a školní připravenost prostřednictvím kompetencí, jež jsou do jisté míry závislé na prostředí a učení (viz Tabulka č. 3).

Školní zralost	Školní připravenost
<ul style="list-style-type: none"> • emoční stabilita • kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti • odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim) • lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost • vizuální diferenciací a integrace (zralost očních pohybů) • sluchová diferenciací • koordinace činnosti mozkových hemisfér • myšlení na úrovni konkrétních logických operací • autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • respektování hodnoty a smyslu školního vzdělání (motivace ke školní práci) • rozlišování různých rolí a diferenciací chování, které je s nimi spojeno • úroveň verbální komunikace • respektování běžných norem chování i hodnotového systému

Tabulka 3: Školní zralost a školní připravenost (Vágnerová, M. 2000, s. 136-147)

Nezralost dítěte může být narušena v jedné či více oblastech týkajících se dílčích aspektů školní připravenosti. Mezi hlavní projevy nezralosti patří: nesamostatnost, neobratnost, přecitlivělost a impulzivnost, nesoustředěnost, přílišná hravost, neklid až agresivita nebo naopak apatie, izolovanost, kdy dítě není schopno navázat oční kontakt s učitelkou a ani s vrstevníky, nápadné odlišnosti v tělesném i zdravotním stavu nebo oslabení smyslových a psychických funkcí – nižší úroveň rozumových schopností. Velmi často se objevuje jako projev nezralosti deficit dílčích funkcí (sluchová a zraková diferenciací, oslabení krátkodobé paměti, pravolevé orientace). Tyto složky v předškolním věku mohou dozráváním CNS a trénováním časem odeznít a dítěti odklad pomůže. Nicméně mohou být předzvěstí specifických poruch učení, které jsou v našich podmínkách diagnostikovatelné až kolem 8 – 9 roku dítěte (Bednářová, J., Šmardová, V. 2015, s. 28-55).

Co se týká zralosti hraje velkou roli pohlaví dítěte. U chlapců v předškolním věku bývá častější pomalejší sociální vyspělost, jsou biologicky i psychologicky méně vyspělí než dívky. Chlapci se celkově jeví asi o čtvrt roku pozadu oproti dívkám. Ze statistických údajů dlouhodobě vyplývá, že odklad školní docházky bývá skutečně častěji udělen chlapcům, a to vzhledem k jejich pomalejšímu psychickému vývoji a častěji diagnostikovaným vývojovým poruchám učení. Při rozhodování o zahájení povinné školní docházky do základní školy mohou být chlapci sice velmi šikovní v konstruktivních hrách, avšak bývají hraví. Může se u nich projevovat emoční nestabilita či problémy s koncentrací a pozorností. Fyzickou zralost dítěte může ovlivnit i vyšší nemocnost či jeho oslabená imunita. Další skupinou dětí, u nichž se zvažuje odložení školní docházky, jsou děti se zdravotním postižením. Všem dětem, které nejsou zralé pro vstup do školy, je třeba věnovat cílenou pozornost, aby byla objasněna příčina problému a byla jim poskytnuta náležitá pomoc (srov. Vágnerová 2000; Přinosilová 2007; Kropáčková 2008; Bednářová, Šmardová 2015; Opravilová, E. 2016, 176-178).

4.6 Odklad povinné školní docházky

Většina dětí, které absolvují zápis do prvních tříd, je na základě písemné žádosti rodičů přijata do nového školního roku k plnění povinné školní docházky. Přibližně jedné čtvrtině dětí, které se účastnily zápisu do první třídy, je navržen odklad školní docházky. Ředitel školy na základě písemné žádosti rodičů o udělení odkladu školní docházky, dvou příložených odborných posudků (od lékaře a školského poradenského zařízení) a výsledků zápisu (posouzení připravenosti dítěte na školu při zápisu do první třídy) rozhodne o odložení či neodložení povinné školní docházky. Na rozhodnutí o odkladu se vztahuje správní řád, tzn. rodiče se mohou odvolat.

Odklady povinné školní docházky řeší zákon č. 561/2004 Sb. V případě, že dítě není po dovršení uvedeného věku dostatečně fyzicky a psychicky přiměřeně vyspělé k jejímu zahájení, může zákonný zástupce dítěte v souladu s ustanovením § 37 požádat ředitele školy o odklad povinné školní docházky na základě písemné žádosti podané nejpozději do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit školní docházku. Ředitel základní školy odloží začátek povinné školní docházky o jeden školní rok. Žádost o odložení školní docházky je zcela v kompetenci zákonného zástupce dítěte, pedagogicko – psychologické poradny, speciálně – pedagogického centra, pediatra, logopeda.

Po zveřejnění novely školského zákona, která zdůraznila možnost zahájit povinnou školní docházku dětem mladším šesti let, se objevily obavy, zda si někteří rodiče zjednodušeně nevysvětlí tuto možnost jako šanci pro své „*geniální či talentované dítě*“. Školní docházku by však mělo zahájit dítě školsky zralé a připravené. To se, ale netýká pouze kognitivních předpokladů. Podstatnou roli sehrávají také faktory: např. vlastnosti dítěte, jeho emoční, sociální a tělesná vyspělost, zdravotní stav, ale také podnětnost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Dle informací *Ústavu pro informace ve vzdělávání* se počet dětí mladších šesti let nezvyšuje ani po zavedení této školské novely, což dokládají statistiky, které uvádí, že za posledních pět let se počet dětí zahajujících školní docházku před šestým rokem pohybuje kolem jednoho procenta (Opravilová, E. 2016, s. 175).

Stane-li se, že se do první třídy dostane dítě, které není dostatečně zralé a připravené je třeba k němu přistupovat individuálně a velmi úzce spolupracovat s rodinou. Školský zákon (§ 37, odst. 3) pamatuje i na případ, kdy má žák v prvních měsících plnění školní docházky problémy, které mohou vést k dodatečnému odkladu. V následujícím odstavci je uvedeno přesné znění textu o dodatečném školním odkladu:

„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok“. Dodatečný odklad se ukazuje jako nejméně vhodná možnost pro řešení školní nezralosti, protože dítě, které se po určité době strávené ve škole vrátí do mateřské školy, je vystaveno velkému psychickému stresu. Z důvodu snížení sebevědomí dítěte, není tento typ odkladu doporučován a mělo by se mu předcházet. Dodatečný odklad bývá realizován i u dětí, které sice prošly psychologickým vyšetřením a byl jim doporučen odklad, rodiče však na doporučení nepřistoupili. Někdy se však stává, že se školy z ekonomických důvodů snaží do první třídy přijmout co nejvíce dětí a jsou ochotné zařadit i děti nepřipravené. Dodatečný odklad posuzuje psycholog na základě vyšetření a dostupných materiálů poskytnutých učitelem dítěte (Ležalová, R. 2010, Metodický portál RVP [online]).

Psychologové (Mertin, Krejčová, 2013; Vágnerová, 2000) varují před tzv. nezralostí v sociální a emoční oblasti, konkrétně Vágnerová (2000, s. 140) poukazuje, že: *„pro emočně nezralé dítě nemá role školáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující“*. Nezralé dítě se neučí proto, že by nechtělo, ale ještě nechápe smysl povinnosti (Opravilová, E. 2016, s. 175).

Z výroční zprávy České školní inspekce (ČŠI) vyplývá, že počet dětí, kterým byla odložena povinná školní docházka o jeden rok, je dlouhodobě stabilní. Podíl těchto dětí z celkového počtu dětí v posledním ročníku před nástupem do ZŠ činil ve školním roce 2018/2019 celkem 16,5 %, tedy stejně jako v roce předchozím. Také příčiny odložení povinné školní docházky se mění jen minimálně. Nejčastěji se jedná o celkovou nezralost, logopedické vady, sociální nezralost, grafomotorické problémy, poruchy soustředění, případně zdravotní postižení či znevýhodnění. Další důvody (např. odlišný mateřský jazyk, nestálé rodinné podmínky) jsou málo četné.

4.7 Vzdělávání a charakteristika předškolního dítěte se sociálním znevýhodněním

Vzdělávání v České republice je v souladu se zněním §2 školského zákona založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a také na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce (Školský zákon č. 561/2004 Sb. §2).

Stěžejním, ve vztahu k cílovým skupinám speciální pedagogiky, je pak znění §16 školského zákona, který stanovuje základní rámec pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle odstavce 1 je dítětem, žákem a studentem se SVP osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Co považujeme za zdravotní postižení či znevýhodnění již známe z předchozích kapitol práce.

Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Aktuální znění vyhlášky definuje sociálně znevýhodněné žáky jako žáky z prostředí, kde se jim nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žáky znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Sociálním znevýhodněním je pak pro účely tohoto zákona dle odst. 4: „*rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR podle zvláštního právního předpisu*“ (Školský zákon 147/2011 Sb. [online]).

Při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním jsou využívána tzv. *vyrovnávací opatření*. Za vyrovnávací opatření považujeme využívání pedagogických nebo speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, využívání vhodně nastaveného individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě využití služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popř. ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) schválilo v roce 2008 *Koncepci včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí*, který byl následně realizován (Koncepce včasné péče [online]).

Cílovou skupinu této koncepce tvoří děti ze sociálně a sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. *Sociokulturně znevýhodňujícím prostředím* rozumíme takové sociální a kulturní prostředí, které dítěti znesnadňuje zapojení do hlavního vzdělávacího proudu. *Včasná péče* v oblasti vzdělávání je poskytována těmto dětem především formou předškolního vzdělávání a formou podpory kompetencí rodičů k rozvíjení potenciálu dítěte v jeho přirozeném prostředí.

Vhodným prostředkem podpory v tomto období je v první řadě zapojení dítěte do předškolního vzdělávání v mateřských školách nebo v přípravných třídách. Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zahajují povinnou školní docházku nedostatečně připraveny častěji, než děti z většinové společnosti. V důsledku nedostatečné přípravy jsou pak zařazovány do systému speciálního školství, nebo dosahují na základní škole nižších školních výsledků, než jim umožňuje jejich vzdělávací potenciál. Přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí mají zkušenosti s přípravou dětí na zahájení školní docházky v hlavním vzdělávacím proudu již od roku 1997. Monitoring efektivity přípravných ročníků a inspekční zpráva potvrzuje, že většina dětí, které absolvovaly tuto předškolní přípravu, zahajuje úspěšně povinnou školní docházku v běžných základních školách (ČŠI; Koncepce včasné péče [online]).

Vágnerová uvádí, že „*nízká sociokulturní úroveň je označována jako znevýhodněné sociální prostředí, sociokulturní handicap, méně podnětné rodinné prostředí*“ (1997). Většina odborníků se shoduje, že někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do běžné školy, jiní se mohou setkávat s různými obtížemi pro svou jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání apod. Méně podnětné prostředí je často spojené se sociálně znevýhodněným prostředím, bývá charakterizováno nedostatečnými podněty pro optimální vývoj dítěte po všech stránkách (Langmeier, J., Matějček, Z. 1974; Vágnerová, M. 2001; Mareš, J. 2001).

Pedagogové spatřují obtíže, které vedou k neúspěchu při vzdělávání v nedostatečném ovládnutí jazyka, úroveň jejich vědomostí je často na nižší úrovni, nemají dostatečně vyvinutou jemnou motoriku, což vede k obtížnému učení čtení a psaní, dále pak nízká úroveň sociálních dovedností, která nevytváří prostor pro komunikaci bez překážek (chudá slovní zásoba, úroveň komunikace je většinou na nižším vývojovém stupni) a v neposlední řadě nepravidelná docházka do předškolního zařízení, která způsobuje časté absence. Charakteristická je obtížná adaptace na nové prostředí a požadavky školy, kdy rodina není schopna dítěti poskytnout takovou oporu a pomoc, jaká se od rodičů standardně očekává.

Pokud je dítě úspěšné, bývá si také jistější, protože si ověřilo, že je schopno nároky okolního světa zvládnout. Dítě, které se nedokáže přizpůsobit školním požadavkům, bývá méně úspěšné. Když se mu nedaří, zvyšuje se jeho pocit nejistoty a klesá sebedůvěra. Je-li ve školním prostředí častěji negativně hodnocené a odmítané, cítí se v něm natolik špatně, že se nemůže učit na úrovni svých možností a rozvíjet své schopnosti. Určitým rizikem je možnost, že dítě své úsilí o úspěch

vzdá a přijme pasivní obrannou strategii. Tato zkušenost může ovlivnit volbu strategie budoucího chování (Vágnerová, M. 2005, s. 289).

4.8 Komunikační kompetence dětí a vliv předškolní edukace

V životě člověka je komunikace aktivitou, jíž avizuje svůj příchod na svět a kterou se později, během celého života neustále projevuje. Komunikace je i poslední aktivitou, jíž se nakonec z tohoto světa „odhlašuje“. Člověk totiž komunikuje se svou matkou už v intrauterinním životě a pak se užším i širším okolím – od první sekundy svého narození až po poslední sekundu svého pozemského bytí.

Člověk ani nemůže nekomunikovat: brání mu v tom samotná podstata jeho existence. „*Nekomunikace*“ jako taková vlastně vlastně neexistuje, každý neustále komunikuje: i tehdy, když o tom neví, nebo si vůbec nemyslí, že by právě v dané chvíli komunikoval, protože si to ani neuvědomuje, dokonce i tehdy, když si to nepřeje, nechce-li nebo odmítá-li komunikovat – komunikuje totiž právě tím.

Člověk tedy komunikuje už samotnou svou existencí, svojí vlastní podstatou. Nepřetržitě o sobě vysílá informace (a tedy komunikuje) fakticky už tím, že je, a tím, jakým – pro každého člověka specifickým – způsobem existuje (Lechta, V., s. 17 in Škodová, E., Jedlička, I. a kol. 2003).

Pojem *komunikace* nemá v literatuře jednotnou definici. Mnohé z nich přesahují do jiných pojmů. Definovat *mezilidskou komunikaci*, která by zahrnovala všechny aspekty: kognitivní, filozofické, sociální, lingvistické, kulturní, by bylo vyčerpávající a zřejmě není možná (Vybíral, 2000 in Klenková, J. 2006, s. 25).

Termín *komunikace* je používán v mnoha různých vědních disciplínách, např. v pedagogice, psychologii, lingvistice, sociologii, antropologii, kybernetice, dopravě a dalších oborech. *Komunikace* (z lat. *communicatio*, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů (Klenková, J. 2006, s. 25).

Pojem *komunikační kompetence* (communicative competence) vstoupil do vědecké terminologie v souvislosti se vznikem generativní teorie gramatiky v 60. letech minulého století.

V současné české lingvistice je vymezován takto: „*Komunikační kompetence je neuvědomovaná, zažitá schopnost mluvčího užívat jazyk úměrně potřebám komunikačních situací*“ (Čermák, F. 1994, s. 208).

„Komunikační, pragmatickou kompetencí se rozumí soubor všech znalostí, které umožňují mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém kulturním společenství. Tento soubor nezahrnuje pouze znalost jazyka, tzv. jazykovou kompetenci, ale i znalost toho, jak využívat jazyk v nejrůznějších situacích“ (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002, s. 219).

„Komunikační kompetenci chápeme jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit i účast druhých na nich“ (Šebesta, K. 1999, s. 60).

Tyto definice se ovšem vztahují ke komunikačním aktivitám dospělých subjektů. Pro účely teorie dětské řeči nebyl pojem komunikační kompetence explicitně vymezen, přesto se s ním setkáváme ve vzdělávacích programech vytvořených pro jednotlivé úrovně českých škol (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání z roku 2004 a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z roku 2005). V těchto programech se obsah komunikační kompetence (v terminologii těchto dokumentů *„komunikativní kompetence“*) vymezuje v podobě očekávaných výstupů jazykového vzdělávání na straně žáků. V tomto případě je *komunikační kompetence* chápána jako znalosti a dovednosti, které se mají děti naučit ovládat, a to v důsledku působení určitých složek školní výuky (Průcha, J. 2011, s. 111-112).

Dvořák ve svém logopedickém slovníku definuje komunikaci jako: *„Přenos různých informačních obsahů, pomocí různých komunikačních systémů, zejména prostřednictvím jazyka; výměna informací; sdělování a dorozumívání; realizuje se ve třech hlavních formách: mluvené, psané a ukazované“* (2001, s. 100).

Komunikace je jednou z nejdůležitějších životních potřeb člověka, jež zaujímá významnou roli, mimo jiné v rámci rozvoje jeho osobnosti. Komunikace je v podstatě procesem, jenž je založen na neustálém koloběhu informací mezi komunikujícími. Vrcholnou formou interpersonální komunikace je komunikace prostřednictvím slov, tj. komunikace verbální. Ta je považována za přirozený způsob komunikace tzv. majoritní společnosti (tj. společnosti intaktní = společnost jedinců bez výskytu postižení či narušení).

Vzhledem k tomu, že i edukační proces je založen na přenosu informací mezi učitelem a žákem/žáky a nelze si jej prakticky představit bez jejich vzájemné komunikace, je třeba komunikaci, respektive komunikačním kompetencím žáků, jejich optimalizaci a rozvoji věnovat v průběhu výchovně – vzdělávacího procesu zvýšenou pozornost, a to i s ohledem na perspektivu jejich dalšího vzdělávání, tj. zejména předprofesní a profesní přípravy. Jak shodně charakterizují toto téma Čáp s Marešem: *„Výchova se asi nejčastěji uskutečňuje vzájemnou komunikací*

vychovávajících s vychovávanými“ (2007, s. 259). V lidské komunikaci má totiž zcela jedinečné místo.

Řeč, slovní sdělování a vzájemné působení; tomu odpovídá i velká úloha slovního působení ve výchově. Aby bylo možné na komunikaci mezi učitelem a žákem/žáky v rámci výchovně – vzdělávacího procesu stavět, je třeba, aby dítě v tomto ohledu dosahovalo při zahájení školní docházky určité úrovně. Kvalita verbálního projevu předškolního dítěte, jakož i celková úroveň jeho komunikačních kompetencí se stává jedním z faktorů hodnocení tzv. školní zralosti, jak je již uvedeno výše v textu. Nízká úroveň komunikačních kompetencí, opožděný vývoj řeči či výskyt mnohočetné dyslalie by měl být důvodem k doporučení odkladu školní docházky, popřípadě minimálně podnětem k dalšímu vyšetření dítěte a ke zvážení například vhodnosti školního zařazení dítěte, formy vzdělávání apod.

Přesto se však v praxi základních škol setkáváme s dětmi, u nichž se objevuje více či méně závažné narušení komunikační schopnosti. Zpravidla se jedná o děti s diagnózou dyslalie, vývojová dysfázie, mutismus, balbuties, tumultus sermonis, dále například o děti s palatolalií, rhinolalií a poruchami hlasu, ale i o děti, u nichž je narušení komunikační schopnosti symptomem jiného, dominantního postižení, jako je tomu například u dětí s mentální retardací, dětí s diagnózou dětská mozková obrna, u dětí s těžkým zrakovým a sluchovým postižením (Bendová 2011, s. 7).

4.9 Úroveň komunikačních kompetencí dítěte při vstupu do základní školy

Zahájení povinné školní docházky představuje v životě dítěte a jeho rodiny mimořádnou událost. Předpokladem pro úspěšný vstup do této – pro dítě nové – životní etapy je dosažení určitého vývojového stupně dítěte.

Na řeč, respektive na komunikační schopnosti dítěte, jsou ve školním prostředí kladeny poměrně vysoké, ale jeho fyziologickému věku přiměřené nároky, proto je nezbytné zohlednit u žáků s NKS stupeň fyzického, mentálního, emočního a sociálního vývoje, zjistit schopnost adaptability na školní prostředí, jeho motorického vývoje, zhodnocení kvality zrakového a sluchového vnímání dítěte, dozrávání procesu centrální nervové soustavy (Bendová 2011, s. 11).

Jak autorka zdůrazňuje, že: *„K dítěti školního věku je třeba přistupovat jako k tzv., bio-psycho-sociální jednotce“, zohledňovat jeho vývojová i osobnostní specifika v oblasti zdravotní, sociální i psychologické. Nesmíme opomíjet, že u dětí školního věku s narušenou komunikační schopností se nelze soustředit pouze na problematiku eliminace či minimalizace narušení komunikační schopnosti a tím opomíjet rozvoj dalších složek osobnosti dítěte“* (Bendová 2011, s. 25).

Integrovat žáka s vadou řeči do školy hlavního vzdělávacího proudu se na první pohled zdá jako velmi jednoduché a bezproblémové. Z laického pohledu se jedná o dítě, které vidí, slyší, chodí, má přiměřený intelekt, jeho jediným nedostatkem je vada řeči. Tento názor však neodpovídá realitě. Zvláště u dětí a žáků s těžkou formou vývojové dysfázie je třeba připravit takové podmínky, aby zařazení do běžné ZŠ bylo pro dítě přínosné nejen po stránce vzdělávací, ale i sociální. Děti s narušenou komunikační schopností ve školském prostředí jsou podle platné legislativy považovány za žáky se zdravotním postižením.

Odborná pomoc v podobě logopedické terapie dětí s NKS, které jsou integrovány v běžné základní škole, je nezbytná a k nezbytné profesní výbavě logopeda patří perfektní znalost a orientace v příslušných institucích, poradnách, centrech a střediscích, jak uvádí Peutelschmiedová (2003, s. 288).

Téměř všechny základní školy v současné době jsou schopny poskytnout logopedickou intervenci žákům s NKS. Jak je již výše zmíněno v práci, je pro každého žáka s narušenou komunikační schopností nezbytná speciálně-pedagogická podpora. Legislativně jsou poradenské služby vymezeny ve školském zákoně a to pod vyhláškou č. 116/2011Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která vymezuje, kdo a jakým způsobem či rozsahem služeb stanoví specifické vzdělávací potřeby u dětí, žáků a studentů a doporučuje vřazení jedinců do integračního procesu ve školských zařízeních (Pešatová, Tomická 2007, s. 54).

5 DĚTSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE

5.1 Dětská řeč a komunikace ve vývojové psycholingvistice

Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejúžasnějších a nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze. Tato schopnost je dána pouze člověku. Její rozvoj je úzce svázán s rozvojem myšlení. Začíná novorozeneckým křikem, který není resp. nemusí být projevem nespokojenosti, chybění něčeho (je jenom reflexní činností). Následné zvukové projevy slouží k uspokojení základních potřeb. Postupně se řeč stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí a zároveň také nástrojem myšlení. Kolem dvou let se řeč a myšlení začínají prolínat, vzájemně se ovlivňují a podmiňují, řeč se postupně stává intelektuální a myšlení verbálním.

Zásadním obdobím pro vývoj řeči je období do šesti až sedmi let s tím, že nejprudší tempo je do tří až čtyř let. Raný vývoj řeči je podmíněn a ovlivněn: *motorikou, vnímáním, sociálním prostředím* (Bednářová, J., Šmardová, V. 2015, s. 28).

To, zda už dítě mluví a jak moc mluví, je proto častým námětem rozhovorů maminek na lavičkách v parku. První slovo je očekáváno s napětím celým příbuzenstvem a první větičky nejsou ani po dlouhých letech zapomenuty. Není sporu, že jde o věc důležitou, ale představy o tom, kdy vlastně má dítě začít mluvit, se často rozcházejí (Kutálková D. 2005, s. 9).

U každého člověka se řeč vyvíjí trochu jinak, nikdo nezačíná mluvit přesně ve dvou letech, je to individuální záležitost. Řeč se vyvíjí v souladu s vývojem ostatních schopností člověka, proto nemůžeme žádat po dítěti určité řečové dovednosti s odkazem na jeho věk, ale s ohledem na jeho vlastní schopnosti a dovednosti. U dětí podle Lechty může docházet k obdobím akcelerace nebo retardace ve vývoji, to však neznamená, že by mohla být některá stadia vynechána; individuální může být délka jejich trvání. S tímto názorem se většina autorů ztotožňuje. Mnohdy však nalézáme terminologickou nejednotnost a rozdílnost v chápání některých názvů (Lechta in Klenková 2006, s. 32).

V posledních letech se v teorii dětské řeči vyvinula taková situace, kdy na jedné straně je nashromážděno obrovské množství výzkumných poznatků o různých, často velmi detailních aspektech dětské řeči a komunikace, které však nejsou integrovány do nějaké komplexní teorie; na druhé straně pokračují teoretické diskuze obohacující některý z protikladných přístupů v explanaci osvojování jazyka, charakterizuje Průcha (2011, s. 24), ve své odborné publikaci *Dětská řeč a komunikace*. Celkově, dodává k tomuto: „je možno uplatňované teorie a prováděné výzkumy přiřadit do jedné ze tří velkých skupin, které bývají označovány jako racionalistický přístup,

empiristický přístup a interakční přístup. V této práci je uvedena pouze stručná charakteristika těchto přístupů“.

Racionalistický (nativistický) přístup vysvětluje osvojování jazyka na základě vrozených (dědičných) dispozic či vloh. Tento přístup je zakládán na Chomského teorii osvojování jazyka. Významnou představitelkou teorie tohoto přístupu je Barbara Lust na Cornell University v Kalifornii. Současné výzkumy, které jsou založeny na tomto přístupu, uplatňují tyto hlavní ideové principy:

- Základním *zdrojem* znalosti (knowledge) je myšlení, nikoliv vnější vstupy (input). Gramatika jako součást myšlení se aplikuje na jazykovou zkušenost, kterou zčásti determinuje.
- Základní *mechanismus* osvojování vědění spočívá ve schopnosti myšlení rekonstruovat to, co je vnímáno jako vstup, a tak dedukovat nové vědění.
- Počáteční stav je *biologicky programován* předtím, než se subjekt setkává se zkušeností.

Tento přístup je velmi abstraktní a spekulativní. V současnosti je však uplatňován i samotným Chomským, např. v jeho monografii *Language and Problems of Knowledge* (Chomsky, 1988, s. 15 in Průcha 2011, s. 25), jakožto „*nativistická hypotéza*“ (innateness hypothesis): „*Musí to být tak, že myšlení/mozek poskytuje způsob, jak identifikovat a extrahovat relevantní informaci prostřednictvím mechanismů určitého druhu, jež jsou biologicky zakotvenými zdroji*“.

Idea o vrozené dispozici pro osvojování jazyka má zastánce i v kognitivní psychologii. Významný americký psycholog Robert Sternberg v knize *Kognitivní psychologie* (2002, s. 337) obohacuje koncepci dědičnosti předpokladů pro osvojování jazyka: „*Současné uvažování o osvojování jazyka pracuje s východiskem, že jde o dědičnou vlohu modifikovanou prostředím*“. Průcha upozorňuje, že se Sternberg v důsledku toho přidržuje ideje Chomského a tím se zcela vyhýbá pojmu učení, když objasňuje proces osvojování jazyka. Chomsky, jenž vždy vylučoval prioritní roli učení při osvojování jazyka, psal ve svých pozdějších výkladech z 80. let o analogii jazykové schopnosti jako „*mentálního orgánu*“ s tělesnými orgány. „*Můžeme oprávněně uvažovat o vrozené jazykové schopnosti, o matematické schopnosti a o dalších „mentálních orgánech“ jakožto analogických k srdci či zrakovému systému nebo systému pohybové koordinace. Zřejmě není žádná ostrá hranice mezi tělesnými orgány, percepčními systémy a kognitivními schopnostmi*“ (Chomsky, 1988, s. 39 in Průcha, J. 2011, s. 22-23). Kritikům se však jeví tato argumentace jako nepřijatelná. Konstatují, že nelze tvrdit a považují za neadekvátní srovnání, že jako embryo se nemusí učit užívat své srdce, tak, že dítě se nemusí učit jazyk.

Empiristický přístup považuje za hlavní determinaci v osvojování jazyka učení, vlivy prostředí a fungování jazyka pro komunikaci jedince. Pro tento přístup je charakteristické, že nespolehlá výhradně na biologickou vrozenost osvojování jazyka, ale snaží se toto osvojování vysvětlovat především na základě učení, získávané zkušenosti, přirozeného jazykového vstupu a různých faktorů působících v komunikačních situacích dítěte. Empiristický přístup má obecně tyto charakteristiky:

- Zdroj znalosti jazyka u dítěte je v *jazykovém inputu*, nikoliv v abstraktním gramatickém modelu v jeho myšlení.
- Mechanismus osvojování spočívá v *induktivním a pamětném učení*, ve zpracování struktur obsažených v jazykovém vstupu.
- Determinantami osvojování jazyka jsou *komunikační funkce* dětského subjektu.
- Osvojování jazyka je ovlivňováno četnými *mimojazykovými faktory* komunikační situace, komunikačních partnerů, sociálními a kulturními faktory prostředí.

V současném reprezentativním díle o vývoji osvojování jazyka amerických psycholingvistů tento přístup výrazně dominuje. Zdůrazňuje se, že dítě je „*sociální bytost*“, která se od narození vyvíjí v určitém sociálním kontextu, rozvíjí postupně své komunikační potřeby a to se projevuje i v osvojování jazyka.

Baldwin a Meyer (2007, s. 97-98) k výše uvedenému uvádějí, že: „*Dítě využívá svou sociální schopnost, tj. vnímá, že dospělí používají jazyk s komunikačními záměry. Osvojování jak jazykových struktur, tak obsahu spočívá v podstatě v tom, že děti jsou schopny usuzovat na komunikační intence dospělých. Jestliže děti skutečně vnímají, že jazyk je používán pro komunikování, pak není překvapující, že přizpůsobují své vlastní jazykové produkty dospělým, musí přirozeně produkovat takové formy, které používají jiné osoby k realizaci specifických komunikačních účelů*“. Tito autoři tvrdí, že jazyk je vrozeně sociální. Tento přístup je označován jako *sociopragmatický* a přikládá velkou závažnost jazykovému vstupu při osvojování jazyka, včetně osvojování syntaxe (in Průcha, J. 2011, s. 29).

Nejvýznamnějším představitelem tohoto přístupu je Michael Tomasello, vědecký pracovník v Max–Planck Institute for Evolutionary Anthropology v Lipsku. Tomasello vysvětluje proces osvojování jazyka: „*Dítě si osvojuje jazyk za účelem komunikace s dospělými. Musí si proto nejprve vytvořit nějakou formu společné základny s dospělým, a tou je rámec společné pozornosti*

a v tomto rámci musí být schopno rozpoznávat specifickou komunikační intenci dospělého“ (Tomasello, M. 2003, s. 65 in Průcha J. 2011, s. 30-32).

Tomasello dále zdůrazňuje zásadní důležitost učení pro osvojování jazyka: *„Základem jazykového učení (language learning) je to, že dítě slyší výpověď dospělého, rozpoznává komunikační intenci ukotvenou v určité výpovědi, dělí tento záměr na strukturní díly a zapamatují si výpověď, kterou pochopilo, a její části“* (2003, s. 297 in Průcha, J. 2011, s. 30).

V této teorii má důležité místo také *imitační učení (imitative learning)* jako jedna z forem širšího sociálního učení, tj. jímž si lidé osvojují různé kulturní dovednosti včetně jazyka. Pro Tomasellův přístup je jasné, že striktně odmítá hypotézu nativistů o vrozenosti univerzální gramatiky: *„Je fakt, že mnohé jazyky mají takové gramatické kategorie a konstrukce, které jsou vlastní jen jim, tj. nekorespondují s těmi kategoriemi a konstrukcemi, jež byly používány v průběhu staletí počínaje Řeky a Římany, kteří tyto gramatické jednotky vytvořili nikoli ve vztahu k realitě, nýbrž jako pomůcku pro analýzu textů a vyučování latinské gramatiky“* (2003, s. 17).

Tomasellova teorie, je značně podpořena jeho četnými empirickými výzkumy. Dnes je hojně prosazována v pracích amerických a jiných psycholingvistů (Clark, 2003, Hoff, Shatz, 2007 a další), kteří ji používají jako variantu proti dříve převládající teorii generativistů.

Interakční přístup se pokouší o osvojení obou krajních přístupů a zdůrazňuje spolupůsobení jak vrozených dispozic, tak učení dítěte a vlivy sociálního prostředí. Vedle výše vymezených přístupů se interakční pojetí prokazuje jako nejužitečnější, neboť se snaží spojovat pozitivní či podněcující prvky obou přístupů, tj. racionalistického (nativistického) a empirického. Ukazuje se, že tyto přístupy nemusí být nutně protichůdné, ale do určité míry se mohou doplňovat. Takové stanovisko zastává i Eva Clark ze Standfordské Univerzity. V obsáhlé monografii *First Language Acquisition* (2003, s. 20) zpochybňuje představu, že osvojování jazyka je určováno pouze vrozenou schopností, a propaguje pojetí, že jazyk se u dětí vyvíjí především jako produkt učení: *„Protože děti se nerodí se schopností mluvit, musí se jazyk učit“*. Clarková vyjadřuje komplementární přístup takto: *„Zdůrazňuji, že jak sociální prostředí, tak kognitivní vývoj jsou společně rozhodující pro osvojování jazyka. Zůstává však nejasné, nakolik je jazyk vrozen a jak je založen na nějakém specifickém mechanismu učení. Je tudíž podstatné jak objasnit (a jak mnoho) se děti mohou učit jazyk z řeči dospělých, především z řeči zaměřené na dítě a přizpůsobené dítěti. Zdůrazňuji také souvislost vývoje dětského jazyka a nestojí na stanovisku, že děti znají téměř všechno od začátku“* (Clark, E. 2003, s. 19 in Průcha, J. 2011).

Obdobné rozčlenění teorií duševního vývoje člověka nalezneme také u Krejčířové a Langmeiera (2006), kteří potvrzují obdobné rozčlenění teorií ve vývojové psychologii, kde shodně uvádí, že jako u osvojování jazyka je i v teoriích vývojové psychologie hlavním kritériem to, co je považováno za rozhodující determinaci vývoje (duševního vývoje jazyka) u dětí.

Osvojování jazyka dítětem má vývojový charakter počínající již v prenatálním období. Vágnerová (2000, s. 35) uvádí, že je prokázáno, že již v období těhotenství dochází k určitým způsobům komunikace mezi matkou a nenarozeným dítětem. Zahraniční výzkumy dokládají, že plod v 6. měsíci reaguje na určité zvukové podněty, např. na hudbu nebo hlas matky. Z toho se vyvozuje, že se tak objevují první nejjednodušší formy učení a získávání zkušeností u dítěte. Někteří autoři tvrdí, že jestliže je lidský plod schopen v nitroděložním akustickém prostředí rozeznávat lidský hlas (což prokázáno již je), může tato sluchová zkušenost významně usnadňovat vnímání řeči dítětem po narození (Průcha, J. 2011, s. 36).

Často se zcela spontánně vyskytuje v chování matek během těhotenství, že ke svému nenarozenému dítěti hovoří. Tento projev byl donedávna považován za projev něžnosti a radostného očekávání, bez jakékoliv možnosti dítě ovlivňovat, protože nenarozené dítě přece nic nemůže slyšet. V současné době se však velmi často setkáváme u mnohých odborníků s doporučením budoucím maminkám k záměrné komunikaci s dítětem. Je prokázáno, že nenarozené dítě je schopno reagovat na matčin hlas a na její neverbální komunikační aktivity, jako je např. hlazení, doteky reagovat. Tato „prenatální edukace“ má pozitivní vliv na dítě po narození (Langmeier, Krejčířová, 2006).

5.2 Vývoj řeči a komunikace z pohledu psychologie

Počátky psychické činnosti člověka pozorujeme již v období nitroděložního vývoje, zejména ve fázi vývoje plodu (od 3. měsíce po oplození), který kromě spontánních pohybů vykazuje později i reakce na vnější, nejen dotykové, přes tělo matky působící podněty, ale např. i na vnější akustické podněty, které mohou být podmiňovány. Soudí se, že plod může vykazovat i určité „temné“ pocity, že může reagovat na různé stavy budoucí matky (např. na její úzkostné stavy, které jsou provázeny zvýšeným svalovým napětím) a že má již určité zážitky z tohoto období v paměti. Činnost mozku je možno registrovat již v 9. týdnu vývoje plodu. Plod tvoří téměř úplnou fyziologickou jednotu s tělem matky a někteří psychologové se domnívají, že tu jde i o jisté psychické souznění, a proto se doporučuje, aby těhotná žena žila v pohodě a očekávala narození svého dítěte s radostí (to zdůraznil již J. A. Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské, spisu, který byl jakýmsi poučením pro matky). Soudí se, že na plod může mít vliv prožívání těhotenství u matky, uvádí se větší počet

spontánních potratů matkami nechtěných dětí (Matějček, Z. 1994 in Nakonečný, M. 2011, s. 674-675).

Mnozí psychologové uvádí, že jde o vzájemný vztah: „*řeč se vyvíjí postupně, ale u zpomalení fyzického či psychického vývoje, zaostává i řeč*“. V případě včasného odborného podchycení a správného ovlivňování dítěte je prognóza vývoje dobrá.

Současná psychologie se orientuje nejméně pěti základními přístupy a každý z těchto přístupů má vliv a formuje určitý základ pro vývoj řeči dítěte. Podle Seamona a Kenricka lze různé přístupy přirovnat k odlišným mapám stejného města „*každá využívá jinou perspektivu*“. Tyto přístupy vznikaly během vývoje psychologie, kdy se zdálo, že lze nalézt jednotné psychologické paradigma, a proto se proti sobě ostře vyhraňovaly. Dnes však mezi přístupy, které přetrvaly, dochází k opětovnému pozvolnému přibližování a je na ně nahlíženo jako na různé pohledy shodného jevu. Představitelé psychologických směrů ve 20. století diskutovali o původu lidské řeči. Polemika je rozdělila na dvě skupiny, z nichž ta menší se přikláněla k dědičnosti a výchově a to vrozené či získané. Větší skupina psychologů se přikláněla k integrovanému přístupu biologických poslušností jako je dědičnost a procesy mozku, ovlivňující myšlenky, pocity chování, ale i zkušenosti z učení. Důležitost interaktivního charakteru a vzájemného významného ovlivňování myšlení a řeči v rámci psychického vývoje lidského jedince zdůrazňovala řada teorií. Nejvýznamnějšími průkopníky teorie dětské řeči ve 20. a 30. letech minulého století byli psychologové, švýcar Jean Piaget a rus Lev Semjonovič Vygotskij. Oba zkoumali vývoj dětské řeči v souvislosti s vývojem dětského myšlení, avšak každý s jiným teoretickým přístupem.

Piagetovy výzkumy vytvořily celou epochu ve vývoji učení o řeči a myšlení dítěte, o jeho logice a chápání světa. Mají velký historický význam. Piagetovy výzkumy způsobily obrat který otevřel nové cesty a nové perspektivy ve zkoumání řeči a myšlení dítěte. Dle Piageta má vývoj řeči zásadní úlohu pro rozvoj myšlení. Tuto roli plní zejména pak v období od dvou do tří let, kdy je podle Piageta rozvoj inteligence podporován řečí. Vývoj myšlení je tedy řečí přímo urychlen. Piaget toto období nazývá fází předpojmově symbolického myšlení. Dítě se učí užívat jazyk, objekty jsou reprezentovány pomocí představ a slov. Dle Piageta jde o kritické vývojové období pro osvojení jazyka, pro kterou je typický přesun od předpojmů – řečových symbolů, které jsou svým obsahem nepřesné a mají zjednodušenou zvukovou podobu k pojmům řečovým symbolům, které jsou obsahově přesnější a diferencovanější a jejichž zvuková podoba odpovídá užívání jazyka dospělými osobami. Dítě má potřebu věci pojmenovávat a rychle si osvojuje gramatické uspořádání a nová slova. Ve své knize *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923) upozorňuje na kognitivní vývoj související s vývojem myšlení, za kterým následuje vývoj řeči. Formuloval teze „*o egocentrické*

řeči a socializované řeči“ – dítě mluví samo pro sebe, nemá komunikační a sdělovací charakter, odráží egocentrický charakter etapy dětského myšlení (Piaget, J. 2014, s.11-98).

Termínem „*egocentrická řeč*“ byla v Piagetově koncepci označována řeč dítěte „*pro sebe*,“ která není nikomu adresována, nemá komunikační charakter a odráží egocentrický charakter určité etapy dětského myšlení. Dalo by se říci, že jde o řeč, která se odlišuje především svou funkcí. „*Tato řeč je egocentrická*,“ říká Piaget, „*především proto, že dítě mluví jen k sobě, a hlavně proto, že se snaží být středem pozornosti toho, s kým mluví*“. Dítě se nezajímá o to, zda je posloucháno, neočekává odpověď ani nepociťuje přání působit na partnera nebo mu skutečně něco sdělit. Je to monolog připomínající monolog v dramatu, jehož podstata může být vyjádřena touto formulací: „*Dítě mluví samo se sebou tak, jako by hlasitě myslelo. Nikoho neoslovuje*“ (Vygotskij, L. S. 2004, s. 40).

Tato Piagetova teorie vyvolala nesouhlas u Vygotského, jenž v protikladu k ní zformuloval svébytnou teorii vývoje dětské řeči a představil ji v knize *Myšlenije i řeč* (1934, česky 1970, 2004). Vygotského teorie položila základ k objasňování dětské řeči jakožto komunikačně orientované a sociálně vymezené. Podle Vygotského hraje řeč hlavní roli ve vývoji jedince a také ve vývoji jeho myšlení. Vztah myšlení a řeči se v průběhu vývoje jedince proměňuje. Konstatuje, že na začátku psychického vývoje jedince se myšlení a řeč rozvíjí odděleně. U novorozence a kojence se nejprve setkáme s řečovými projevy jako jsou křik, broukání, žvatlání, které neplní intelektuální funkci, tj. neslouží jako prostředek realizace myšlení či vyjadřování myšlenek. V období kolem 2 let života se myšlení a řeč začíná podle Vygotského propojovat. Řeč začíná fungovat k realizaci myšlení, zpřítomnění určitých představ, významů a realizaci myšlenkových operací. Role řeči coby nástroje, podle nějž se realizuje myšlení, se zintenzivňuje kolem šestého roku života a dále, kdy se podle Vygotského začíná rozvíjet tzv. vnitřní řeč, která představuje zkratkovitou formu vnější řeči, pomocí které jedinec komunikuje sám se sebou, a to v podobě nahlas nevyslovených myšlenek a představ. Dle Vygotského slouží vnitřní řeč coby hlavní nástroj myšlení a její vznik představuje zcela zásadní moment v psychickém vývoji jedince (Vygotskij, L. 2004).

Shrňme-li: „*Vygotského koncepce klade důraz na sociální a kulturně-historickou podmíněnost jazyka a myšlení a přisuzuje velkou váhu v rozvoji obou těchto fenoménů procesům učení a faktorům prostředí*“.

„*Piagetova koncepce je zaměřena prioritně na vnitřní mechanismy rozvoje myšlení a řeči, na mentální struktury a mentální reprezentace. Bývá označována jako konstruktivistická*“ (Průcha, J. 2011, s. 11-12).

Z hlediska psycholingvistiky je vnitřní řeč popisována jako etapa ve vytváření výpovědi, které předchází vnější řeč a tvoří tedy mezistupeň mezi komunikativním záměrem mluvčího a její uskutečnění ve výpovědi.

Podle některých psychologů je vnitřní řeč „*utajená verbalizace, jež je univerzálním nástrojem mentální činnosti a vědomí člověka*“ (Vygotskij, L. S. 2004, s. 51).

5.3 Vývoj řeči a komunikace z hlediska celostního vývoje dítěte

Každá lidská bytost má své základní potřeby. Z psychologického hlediska jsou to především potřeby existenciální, mezi které patří potřeba někam patřit. V prvním roce života je dítě v uspokojování svých biologických i psychických potřeb plně odkázáno na péči dospělých. První interakční výměny dospělého s novorozencem nebo malým kojencem jsou především přímými výměnami expresivních projevů „*pozdravů*“, úsměvů a různých hlasových signálů. Jejich základ činí sdílení emocí a etap pozornosti, aktivace z radostného vzrušení ze společných hříček nebo vzájemné napodobování emočních výrazů. Hlavní roli v těchto interakcích má zpočátku dospělý, časem se samo dítě stává stále aktivnějším a obratnějším partnerem a začíná se mezi ním a dospělým tvořit „*dialog*“. V tomto dialogu již každý z partnerů (matka i dítě samo) čeká na „*promluvu*“ druhého a dítě dokáže své projevy do dialogu stále spolehlivěji naplánovat.

Děti preferují již od narození zvuk lidského hlasu před jakýmkoli jiným sluchovým podnětem. Dávají přednost vyššímu, ženskému hlasu, což může být důvodem, proč takto mluví na kojence dospělí obého pohlaví. Lidská řeč je ovšem také nejčastějším zvukovým podnětem, které dítě slyší, kromě toho je spojena s mnoha dalšími, pro kojence uspokojujícími podněty, jak je již uvedeno výše v práci. Řeč jako dostatečně komplexní stimulace vyvolává zájem a podněcuje děti k jejímu porozumění i napodobě. Motivace k osvojení řeči souvisí s potřebou orientace v okolním světě, s jeho poznáním, ať už jde o získání informací tímto způsobem představovaných nebo o prostředek k udržení kontaktu s lidmi, tj. o komunikaci (Vágnerová, M. 2005, s. 89).

Osvojování si jazyka

Pro logopedickou praxi je nesmírně důležité znát vývoj řeči u zdravých dětí. Vývoj řeči u dítěte je rozdělen do několika stádií, ale rozhraní mezi nimi nejsou příliš význačné. U všech autorů se setkáváme s názory, že je nutné vždy přistupovat k hodnocení vývoje řeči u každého dítěte individuálně, v každém vývojovém období je nutné připustit určitou časovou variabilitu. U dětí podle Lechty (1985) může docházet k obdobím akcelerace nebo retardace ve vývoji, to však neznamena, že by mohla být některá z těchto vývojových stádií vynechána. Dodává však, že

individuální může být délka jejich trvání. S tímto názorem se většina autorů ztotožňuje, ale naopak se setkáváme opět s s nejednotností v logopedické terminologii.

Sovák (1978) před období, než dítě začne mluvit, řadí celou řadu přípravných období, předstupňů řeči, která začínají hned po narození dítěte a nejsou časově přesně oddělena, prostupují se navzájem a probíhají i současně vedle sebe.

Sovák vyděluje předběžná stadia vývoje řeči, jsou to:

- stadium křiku;
- stadium křiku s citovým zabarvením (pudové projevy);
- stadium pudového žvatlání a stadium napodobovacího žvatlání (předběžná stadia vývoje řeči);
- stadium napodobování (napodobovací reflexy);
- modulační faktory – předstupeň mluvené řeč (modulační faktory);
- stadium rozumění
- stadium emocionálně - volní
- stadium reprodukování asociací (stadia vlastního vývoje řeči);
- zobecňování transferem – (forma přechodná);
- stadium logických pojmů;
- intelektualizace řeči. (Vývoj řeči u dítěte Sovák 1978, s. 79).

Příhoda (1963) řadí vývoj řeči do 11 stadií:

1. výrazové stadium interjekční;
2. intonační drezura;
3. počátky jazykové recepce;
4. stadium onomapotoické;
5. stadium komplexních výrazů;
6. izolační typ řeči;
7. rozšíření izolační věty;
8. flektivní typ řeči;

9. počátek srozumitelné výslovnosti s jasnou artikulací;
10. zdokonalování tvaroslovné a syntaktické;
11. správné vytvoření podřadného souvětí.

Ve sborníku *Diagnostika narušené komunikační schopnosti* (1995) Lechta publikoval rozdělení vývoje řeči na vývojové fáze, které je vhodné použít při orientačním posouzení úrovně řeči:

1. období pragmatizace řeči – přibližně do konce 1. roku života;
2. období sémantizace řeči – 1. - 2. rok života;
3. období lexémizace řeči – 2. - 3. rok života;
4. období gramatizace řeči – 3. - 4. rok života;
5. období intelektualizace řeči – po 4. roce života.

Názvy jednotlivých fází vyjadřují charakteristické děje, které v tom kterém období probíhají. Můžeme tedy sledovat vývoj řeči podle jednotlivých jazykových rovin, které se v ontogenezi řeči různě prostupují (Klenková 2006, s. 32-34).

Měsíční dítě dokáže odlišovat samohlásky a znělé souhlásky od neznělých. Dvouměsíční dítě umí rozlišovat i tak podobné zvuky, jako jsou slabiky *na*, *pa*, *ma* apod. Již v tomto věku děti rozlišují snáze slabiky, které se vyskytují v jejich mateřském jazyce, než náhodně spojené fonémy. Již kolem třetího měsíce věku dokáže dítě jednotlivé expresivní výrazy (mimiku, vokalizaci, úsměvy, pohyby) při verbální i neverbální komunikaci poměrně dobře navzájem řídit, s věkem je ovšem tato spolupráce, stále přesnější a plynulejší (Yale et al., 2003 in Langmeier, Krejčířová 2006, s. 68 srov. Vágnerová, 2005, Allen, Marotz, 2002).

Zkušenost, kterou děti s tímto druhem podnětů mají, je dostačující, aby se je naučily rozlišovat. Pomalý pokles obecné fonemické vnímavosti je zřejmý již po šesti měsících, k zásadnější změně dochází ke konci prvního roku, tj. mezi 8. - 12. měsícem. Roční děti už cizí fonémy přestávají rozlišovat, zatímco ty, které patří k jejich mateřštině, rozeznají snadno, to znamená, že zvýšení citlivosti k řečovým zvukům rodného jazyka předchází poklesu schopnosti rozlišovat mezi zvuky, které nemají žádný význam. Citlivost k cizím fonémům ubývá nepřímo úměrně postupnému osvojování řeči (Vágnerová, M. 2005, s. 91).

V období 4 - 8 měsíců začínají děti žvatlat. Kombinují souhlásky a samohlásky do obvykle dost podobných slabik, které opakují. Už tvoří pouze ty hlásky, které se vyskytují v jejich rodném

jazyce. Umí vyslovit všechny samohlásky a některé souhlásky: např. *b, p, t*. V tomto období se jednotkou řeči stává slabika. Opakují za sebou stejné slabiky: „*ba, ba, ba*“. Děti reagují na tón druhých lidí, ze kterého jsou již schopny poznat např. hněv, hravost nebo smutek, reagují správně na vlastní jméno a jednoduché pokyny, jako je „*papej*“ nebo „*udělej pa- pa*“. Různými zvuky vyjadřují emoce, jako je radost, spokojenost a hněv. Napodobují některé neřečové zvuky, jako je kýčání, mlaskání jazykem nebo pleskání rtů. „*Povídají si s hračkami*“ (Allen, K., Marotz, L. 2002, s. 67 srov. Langmeier, Krejčířová 2006, Vágnerová 2005).

Během desátého měsíce věku začíná dětské žvatlání odrážet fonetické vlastnosti daného jazykového prostředí. V této době může znít už jako skutečná řeč, mívá i její příznačnou podobu. Zapotřebí je připomenout, že kolem 10. měsíce se rozvíjí jak artikulační motorika, tak fonematická percepce, jejichž rozvoj probíhá ve vzájemné interakci (Bernstein-Ratner, 1987, Vasta a kol., 1995, Lalonde a Werker, 2000 in Vágnerová, 2005, s. 95 srov. Langmeier, Krejčířová 2006, s. 69).

První slovo se většinou objeví v době, kdy dítě začíná chodit. Souvisí to s dozráváním nervových drah, které řídí motoriku, neboť i mluvení je závislé na pohybových schopnostech. Dítě v tomto období dokáže spojit věc nebo situaci se zvukem slova a pojmenuje ji. Děti se v jednom roce začínají vyjadřovat pomocí tzv. *holofrází*, které mají nějaký význam. Tato komunikace spočívá v jednom slově, které dítě používá k vyjádření celé myšlenky, význam záleží na dané modulaci, např. „*já*“ může znamenat žádost o další sušenku nebo může vyjadřovat přání, kdy se dítě chce krmit samo. Později k vyjádření myšlenky používá věty o dvou slovech: „*ještě ham*“, „*táta pa*“. Aktivně užívá pět až padesát slov, která se většinou vztahují ke zvířatům, jídlu a hračkám. Slovní zásoba se postupně rozšiřuje. Teprve ve druhé polovině druhého roku života dochází u většiny dětí k radikálnímu pokroku ve vývoji mluvené řeči. Dítě v tomto období začíná opravdu chápat *symbolický význam slov* – mnohem většímu počtu slov rozumí a také jich začíná mnohem více užívat. Slovo, kterým dítě rozumí – *pasivní slovní zásoba*, je samozřejmě nesrovnatelně víc než těch, která samo používá – *aktivní slovní zásoba*.

Obvykle mezi třetím a čtvrtým rokem se objeví období otázek. Otázky „*Co je to?*“ a „*Proč?*“ Neustávající otázky nevedou ani tak k rozšíření slovní zásoby či znalostí, jako spíš ke snaze si povídat a vyzkoušet sociální funkci řeči. Vývoj výslovnosti se sleduje zhruba do tří let. Dospělí mohou podněcovat a motivovat řečový vývoj dítěte pozitivní zpětnou vazbou, oceněním jeho pokusů, úsměvem či projevem radosti.

Základní principy různých teorií jazykového vývoje lze shrnout do následujících bodů:

- Dítě má vrozenou dispozici vnímat a osvojit si řeč. Chomski tento předpoklad označoval jako „vrozený modul jazykového vývoje“.
- Rozvoj řeči závisí na učení. Proces osvojování verbálních schopností lze chápat jako „vrozeně řízené učení“. Dítě musí mít možnost poslouchat mluvenou řeč, naučit se tyto zvuky rozlišovat a zapamatovat si je. Rodiče, respektive jiní lidé, poskytují dítěti mnoho příležitostí k osvojení řeči. Souhrn těchto podnětů nazýváme systémem jazykové podpory („*language support system*“, LASS), usnadňuje pochopení významu slov i gramatických pravidel. Zahrnuje např. specifický způsob mluvení dospělého na malé dítě, komentář při prohlížení knížek, hraní různých her, učení říkanek apod. (Bruner, 1983, Jusczyk, 1997 in Průcha, J. 2011).
- Rozvoj jazykových schopností je propojen s kognitivním vývojem. Znalosti, které děti o okolním světě mají, jim usnadní osvojování slovních označení. Dítě potřebuje rozumět významu jednotlivých slovních výrazů, vyjádření, aby je mohlo správně použít (srov. Sovák, M. 1984, Allen, K., Marotz, L. 2002, Vágnerová 2005, Langmeier, Krejčířová 2006, Průcha, J. 2011).

Kutálková konstatuje: „*Aby se mohla řeč dítěte bez překážek rozvíjet, musí být splněny některé základní anatomicko – fyziologické podmínky jako jsou: dostatečně hluboké dýchání nosem a správná klidová poloha jazyka při dýchání, používání přiměřené hlasitosti – schopnost regulovat sílu hlasu. Neobratný jazyk a omezená hybnost jazyka je podstatným nedostatkem při vývoji řeči, svaly v obličeji musí mít správné napětí, tvar zubů, uši se musí šetrně čistit, prevence zánětů ve středouší, nosní mandle. Sluch - dlouhodobá vysoká hladina hlasitosti poškozuje sluch. Jednu ze základních podmínek správného vývoje řeči tvoří sluchové vnímání, které se postupně rozvíjí od raného dětství pomocí různých her a činností. Dále sem patří kvalitní zrakové vnímání. Zejména zraková pozornost a postřeh jsou nutné pro řeč – neverbální informace, které tvoří větší část sdělení. Centrální nervový systém, motorika a pohybová koordinace. Aby se tedy mohla řeč a vše co s ní souvisí, dobře rozvíjet, musí být zajištěny tyto základní schopnosti*“ (2011, s. 15-19).

5.4 Jazykové roviny ve vývoji řeči

V praxi lze v řečovém projevu jedince rozlišit čtyři jazykové roviny, jejichž poznatky se využívají při charakteristice řečového vývoje dítěte. Tyto jazykové roviny se ve vývoji řeči prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně (Bendová 2011, s. 11, Klenková 2006, s. 37).

Dvořák (in Bytešníková 2007) charakterizuje jazykovou rovinu jako určitý dílčí systém jazyka definovaný specifickými základními jednotkami. Ve vývoji dětské řeči rozeznáváme čtyři jazykové roviny: *morfologicko – syntaktickou, lexikálně – sémantickou, foneticko – fonologickou a pragmatickou rovinu.*

Morfologicko – syntaktická rovina je charakteristická vznikem prvních slov. Tuto rovinu lze zkoumat až okolo 1. roku života dítěte, kdy začíná vývoj vlastní řeči. První slova, která dítě užívá, začínají plnit funkci vět, jedná se zde o období jednoslovných vět (např. „mama“, „tata“, „baba“ mají podobnost v různých jazycích).

Projevy pomocí izolovaných slov trvají zhruba do 1 a půl až 2 let. Gramatický systém v tomto období Lechta (in Klenková 2006, s. 37) nazývá „*pivotová gramatika*“, v rámci níž jsou slovní druhy v pevné vazbě, například mama „pá – pá“, tata „pá – pá“, apod. (slovo „pá – pá“ je slovo – pivot).

První slova jsou neohebná, neskloňují se ani nečasují, podstatná jména jsou většinou v 1. pádě, slovesa v infinitivu, případně ve 3. osobě nebo v rozkazovacím způsobu.

Z hlediska morfologie dítě začíná nejdříve používat podstatná jména, později slovesa, mezitím se objevují onomatopoická citoslovce. V období mezi druhým a třetím rokem používá dítě stále více přídavná jména, postupně i osobní zájmena. Nejpozději začíná používat číslovky, předložky, spojky. Po čtvrtém roce života obvykle užívá všechny slovní druhy.

Mezi 2. a 3. rokem začíná dítě skloňovat, po třetím roce užívá jednotné i množné číslo. Mezi třetím a čtvrtým rokem života již tvoří souvětí, nejdříve souvětí slučovací, později podřadná. Po čtvrtém roce by neměla gramatická stránka projevu dítěte v běžných komunikačních situacích vykazovat nápadné odchylky. Jestliže v tomto věku přetrvává dysgramatizmus, může se u dítěte jednat o narušený vývoj řeči (Klenková 2006, s. 38).

Lexikálně – sémantická rovina se zabývá slovní zásobou a jejím vývojem, a to jak pasivním, tak aktivním slovníkem. Přibližně okolo 10. měsíce je možné u dítěte registrovat začátky rozvoje slovní zásoby, dítě začíná „rozumět“ řeči. Ve 12. měsících začíná postupně používat i svoje první

slova – rozvíjí se aktivní slovní zásoba. To však neznamená, že dítě od této doby bude komunikovat jen verbálně. Dorozumívání je stále na úrovni pohledů, mimiky, pohybů, pláče. Ve vývoji řeči známe první a druhý věk otázek: v období okolo jednoho a půl roku je to věk otázky „*Co je to?*“, případně „*Kdo je to?*“, „*Kde je?*“, v období okolo 3 a půl roku nastupuje věk otázky „*Proč?*“, případně „*Kdy?*“.

Jsou známy výzkumy Smithové, Kondáše, Sterna, ze kterých se dozvídáme, že v období okolo jednoho roku je slovní zásoba dítěte okolo 5 –7 slov, slovní zásoba dvouletého dítěte je přibližně 200 slov, zde pozorujeme velký nárůst, tříleté dítě již zná téměř 1000 slov, což tvoří pětinasobek slovní zásoby dítěte dvouletého. Ve věku čtyř let má slovní zásobu asi 1500 slov, před nástupem do školy v šesti letech je slovní zásoba okolo 2500 –3000 slov. Tento přehled ukazuje, že největší nárůst slovní zásoby je do třetího roku života dítěte (Klenková 2006, s. 38-39).

Foneticko –fonologickou rovinu charakterizuje důležitý moment ve vývoji řeči, a to období přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobující, tzn. věk dítěte od 6. do 9. měsíce. Zvuky, které dítě produkovalo před tímto obdobím, se nepokládají za hlásky mateřského jazyka. Nejdříve se v dětské řeči fixují samohlásky, v pořadí fixace souhlásek (konsonant) jsou to hlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření.

Vývoj výslovnosti začíná relativně brzy po narození, ukončen může být asi v pěti letech dítěte, ale může trvat také do 5-7 roku života dítěte. Vývoj výslovnosti ovlivňuje více příčin: je to jednak obratnost mluvních orgánů, jednak vyzrálost fonemického sluchu, taktéž zde hrají roli společenské faktory, jako je společenské prostředí dítěte, mluvní vzor a množství stimulů řečových i psychických, které mu jeho prostředí poskytuje. Úroveň intelektu je také jedním z činitelů, který může mít vliv na úroveň výslovnosti.

Názory na vymezení věku, kdy již má být výslovnost bez nedostatků, jsou různé. Odborníci se neshodují v názorech na vymezení věku, v němž můžeme ještě nesprávnou výslovnost pokládat u dítěte za fyziologický jev, a od jakého věku již máme nesprávnost výslovnosti považovat za vadu, jev patologický. Někteří autoři vývoj výslovnosti limitují věkem čtyř let, jiní tuto hranici posouvají až do sedmi let. Dnes je trend, aby dítě mělo ukončen vývoj výslovnosti do pěti let (Klenková, J. 2006, s. 38-39).

Věk	Vývoj artikulace
1 – 2, 5 roku	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se vyvíjí po třetím roce a je základem pro vývoj hlásky r
2, 6 – 3, 5 roku	au, ou, v, f, h, ch, k, g
3, 6 – 4, 5 roku	bě, pě, mě, vě, d', t', ň
4, 6 – 5, 5 roku	č, š, ž
5, 6 – 6, 5 roku	c, s, z, r
6, 6 – 7 let	ř a diferenciaci č, š, ž, c, s, z

Tabulka 4: Vývoj artikulace z hlediska věku (upraveno dle Jurnečkové a Vysoudilové 1970)

Pragmatickou rovinou se podle Lechty (2003, s. 42) rozumí, že tato rovina představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace.

Již dvou až tříleté dítě dokáže pochopit svoji roli komunikačního partnera a reagovat v ní podle konkrétní situace. Dítě se učí ovládnout mateřský jazyk nejen jako systém různých znaků a pravidel, ale současně si osvojuje schopnost používat různé komunikační vzorce, které aplikuje různým způsobem v různých situacích.

Po třetím roce je u dítěte patrná snaha komunikovat, navazovat a udržovat krátký rozhovor s dospělými ve svém okolí. Ve čtyřech letech stále častěji dokáže komunikovat přiměřeně dané situaci. V tomto období intelektualizace řeči dochází k regulační funkci řeči, chování dítěte je možné usměrňovat řečí a dítě samotné používá řeč k regulaci dění ve svém okolí (Klenková 2006, s. 40-41).

Shrneme-li poznatky, tak již víme, že pragmatická rovina souvisí s využitím řeči v praxi, respektive v běžném sociálním kontaktu. Jde o schopnosti jako vyžádat si určitou informaci; vyjádřit vztahy, pocity, prožitky; popsat nastalou situaci; tvořit dialog (tj. respektovat střídání komunikačních rolí komunikátor – komunikant); zapojení seberegulační funkce řeči (dítě prostřednictvím řeči dosahuje cíle). Součástí této roviny je i schopnost zapojení neverbální komunikace (zejména očního kontaktu, mimiky, gestiky) do komunikace.

Oslabení v této rovině se v předškolním věku zpravidla pojí i s dalšími narušeními ve výše uvedených jazykových rovinách, nicméně v rovině pragmatické se narušení komunikační schopnosti (komunikačních kompetencí dítěte) demonstruje zejména jeho menším mluvním apетitem, pasivitou v komunikaci, obtížemi při navazování a udržování sociálních kontaktů.

Bednářová a Šmardová konstatují: „*Dítě, které má problémy v oblasti pragmatické roviny řeči, má sníženou schopnost až neschopnost formulovat otázky. Se sníženou schopností formulovat správně otázky především souvisí i to, že musí při získávání informací překonávat určité překážky. Tyto překážky jsou zejména psychického charakteru a s velkou pravděpodobností souvisí s vyjadřováním se před lidmi. Charakteristickými znaky jsou v tomto případě například: nejistota, tréma, vyhýbání se komunikaci*“.

Autorky dále uvádějí, že může docházet až k narušení tvorby sociálních vztahů, kdy dítě může být v důsledku narušené komunikační schopnosti ze strany sociálního okolí podceňováno, jsou omezovány jeho možnosti k sebevyjádření či dochází k jeho sociální izolaci.

Tyto faktory mohou u dětí s narušenou komunikační schopností vést až k pocitům ukřivdění, afektovanosti, méněcennosti a mohou vést až k agresivnímu chování, dodávají Bednářová se Šmardovou (2010).

Lechta (2008, s. 76-86) tyto poznatky rozšiřuje, že se s obtížemi v pragmatické rovině zejména setkáváme u dětí, u nichž byla již v předškolním věku diagnostikována narušená komunikační schopnost. Jedná se zejména o děti s diagnózou vývojová dysfázie, mutismus, balbuties, tumultus sermonis, ale i o děti s tzv. symptomatickými vadami řeči, kdy s využitím řeči v sociálním kontaktu mohou mít obtíže jednak děti s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra, dále pak děti například s diagnózou dětská mozková obrna, ale i kupříkladu děti se zrakovým a sluchovým postižením.

5.5 Vývoj motorických schopností

„My lidé, se oproti zvířatům rodíme se značně nezralým mozkem. Takové hříbě, slůně nebo štěně začne už za chvíli po narození běhat a jeho motorické funkce jsou tak zralé záhy. U člověka ovšem probíhá vývoj několik let. Trvá nám přes rok, než vůbec začneme chodit, a na to, abychom mohli psát, dobře mluvit a používat jemnou motoriku, musíme čekat zhruba dalších pět let. Náš mozek musí zkrátka uzrát“ (Kolář, P. 2018, s. 59).

Ve dvacátých letech minulého století byly položeny základy dosud platných poznatků o vývoji dítěte v prvním roce života. Poznatky Charlotty Bühlerové ve vídeňské škole a Arnolda Gesella z yaleského institutu přispěly k lepšímu pochopení motorického a psychického vývoje a tudíž dali možnost zprostředkování účinnější vývojové diagnostice. Tyto znalosti v pozdějších letech rozšířili vývojově orientovaní neurologové např.: Prechtl, Vojta, Vlach, Lesný (srov. Allen, Marotz 2002, Vágnerová 2005, Langmeier, Krejčířová, 2006).

Základy pohybových kompetencí se objevují dávno před narozením. V této době mají reflexní charakter. V průběhu neonatálního období převažuje subkortikální (podkorová) řízení pohybových projevů, ale postupně dochází k jeho nahrazování kortikální (korové) regulací, která umožňuje rychlý rozvoj motoriky. *„Různé tempo dozrávání jednotlivých mozkových struktur je důvodem, proč se dílčí motorické systémy rozvíjejí postupně, v nestejném tempu“ (Vágnerová, M. 2005, s. 78-79).*

V průběhu vývoje, kdy dochází k postupnému dozrávání centrální nervové soustavy, nacházíme velké rozdíly mezi jedinci. To má velký vliv i na časovou variabilitu, která je typická pro základní etapy pohybového rozvoje (Janura, M. 2014). Kolář k výše uvedenému dodává *„Všechny tyto mozkové procesy i některé další se odrážejí v tzv. posturálních funkcích, tedy v držení těla a v jeho pohybu v gravitačním prostoru“*. Dále konstatuje, že to lze vyjádřit i opačně a to: *„vývoj držení těla a pohybových funkcí je určitým zrcadlem vývoje mozku. Dítě tak v přesně stanoveném stupni vývoje, tedy při určité zralosti mozku, začne zvedat hlavičku, sahát po hračce, stavět se na všechny čtyři, sedět nebo vstávat“ (2018, s. 59-60).*

„Motorický vývoj tedy vypovídá o schopnosti dítěte pohybovat se a ovládat různé části těla“ (Allen, K., Marotz, L. 2002, s. 29). Dále zdůrazňují: *„Postup motorického vývoje dítěte závisí přímo na zralosti mozku, smyslovém vnímání, množství svalových vláken, zdravém nervovém systému a na příležitostech k procvičování motoriky“*. Motorické dovednosti, jejich vývoj začíná ihned po narození dítěte a je základem pro vývoj dalších psychických funkcí (kognitivních, motivačně volních, sociálně emočních). Zvláště v prvním roce života je motorika vnímána jako

nutnost či předpoklad pro další zdravý vývoj dítěte. Měkota konstatuje že „*Motorická schopnost může být obecně vymezena jako soubor předpokladů (úspěšné) pohybové činnosti. Zmíněné předpoklady určitým způsobem limitují možnosti jednotlivce*“ (1983, s. 97).

Motorické schopnosti v nejranějším dětství jsou čistě reflexivní a mizí během prvních tří měsíců života s tím, jak se u dítěte rozvíjí vědomé ovládání pohybů. Pokud tyto rané reflexy v patřičnou dobu neodezní, může to být známkou neurologických problémů.

Motorický vývoj se řídí třemi principy:

- *Cefalokaudální postup* naznačuje, že ovládání těla postupuje stejným směrem jako somatický růst – od hlavy k patě. Dítě se tedy nejdříve naučí ovládat svaly, které drží hlavičku a krk, pak trup (v pasivním sedu dítě vyrovnává nejprve krční a později bederní část páteře). Teprve později svaly umožňující uchopování předmětů. Svaly, které jsou zapotřebí k chůzi se rozvíjí až jako poslední.
- *Proximodistální postup* naznačuje posun od centra těla k periférii. Zpevňování kostí a vývoj svalů s následnou schopností dítěte dané svaly ovládat začíná v centrální části trupu a odtud postupují dál směrem ven ke končetinám. Pohyby horních i dolních končetin začínají aktivně celkovými pohyby především v ramenních a kyčelních kloubech a postupně přecházejí k zápěstí a na prsty, resp. na chodidla.
- *Ulnoradiální postup* naznačuje posun od malíčkové strany dlaně k palcové při aktivním úchopu, tj. směrem ke klešťovému úchopu mezi palec a ukazováček, tzv. „špetka“ (srov. Allen, Marotz 2002, Vágnerová 2005, Langmeier, Krejčířová, 2006, Kolář 2018).

K vymezení motoriky je nutné uvést, že do základů těchto schopností náleží *hrubá motorika*, kterou charakterizuje soubor pohybů, ovládající celkové držení těla, horní i dolní končetiny, které jsou nápomocny lidské lokomoci v rytmičnosti, plynulosti a estetice. Jakmile se začínají jednotlivé pohyby rukou, prstů zdokonalovat, zjemňovat a být přesnější, jedná se o *jemnou motoriku*, která nám umožňuje uchopování rozmanitých předmětů, práci a manipulaci s nimi. Souhrnné označení pohybových kompetencí člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a stavu, nazýváme *psychomotorikou* (Santlerová 1994, s. 3-4).

Mezi další motorické schopnosti zařazujeme *grafomotoriku*. Jak již ze samotného názvu vyplývá, jedná se dle Dvořáka o specifickou motorickou schopnost, koordinovanou pohybovou aktivitu při grafických projevech, mezi které patří kreslení, psaní aj. (2001, s. 74).

Zapotřebí je ještě se zmínit o tzv. *oromotorice*, která je v logopedickém slovníku definována, jako: „*motorika, která koordinuje a řídí pohyblivost dutiny ústní, například při kousání, žvýkání, mluvení*“ (Dvořák 2001, s. 136).

Mezi vzájemnou sounáležitost s vývojem řeči a psychomotoriky patří: centrální nervový systém, mozkové hemisféry, myelinizace a smyslový vývoj. Řeč je jednou z nejsložitějších činností v lidském těle, řízená nervovým systémem. Zdrojem veškeré komunikace lidského rodu je nervový systém (Love, Web, 2009, s. 27).

5.6 Význam motoriky v komunikaci dítěte

Vývoj řeči je úzce spjat právě s vývojem hrubé a jemné motoriky. Na souvislost vývoje pohybových schopností a vývoje řeči upozorňoval už J. A. Komenský. Na význam pohybové výchovy jako součásti logopedického přístupu k rehabilitaci řeči u dětí s poruchami vývoje řeči poukazoval M. Sovák (1978, s. 17).

Úroveň motoriky významně ovlivňuje vývoj řeči, a proto se její poruchy přímo promítají do jemných mechanismů řeči (Klenková 2000). Již v těhotenství se dějí věci, které souvisí se základy motoriky mluvních orgánů (polykací pohyby, vyšpulování rtů, škytání, cucání palce). Po narození jsou pro rozvoj řeči důležité takové aktivity, jako je např. sání, dumlání, žvýkání, broukání, napodobivé žvatlání. Motoriku mluvidel nejde oddělit od obratnosti celkové a zejména obratnosti rukou. Pohyb artikulačních orgánů ovlivňuje výslovnost dítěte a tím i řeč, čtení a psaní.

Lejska (2003) konstatuje, že právě motorika, resp. jemná motorika, je jedním z biologických základů řeči. Rovněž jemná motorika (obratnost rukou, uchopování drobných předmětů) podporuje vývoj řeči. Šulová uvádí, „*Rozvoj motoriky je základem pro možnost jedince vstupovat do interakce s předmětným i personálním prostředím, rozvíjet, zkvalitňovat a rozšiřovat tuto interakci*“ (2005, s. 112). Obecně lze tedy konstatovat, že u dětí s narušeným, opožděným vývojem hrubé či jemné motoriky častěji nastávají problémy ve vývoji řeči (Bednářová, J. Šmardová, V. 2015, s. 28).

Celková neobratnost a nešikovnost se projevuje ve všech činnostech a hrách, typických pro předškolní věk. Více než vlastní pohyb určité části je porušena koordinace pohybu mluvidel. Téměř vždy vážne pohyb jazyka. Dítě pak nedovede realizovat hlásky, k jejichž vyslovení je třeba přesného cíleného pohybu. Po vykonání jednoho pohybu dítě těžce přechází k pohybu druhému, ulpívá na pohybu předchozím. To se v artikulaci projeví tak, že dítě nedovede plynule opakovat sledy slabik ani přecházet z jedné hlásky na druhou. Tím vznikají nesprávné artikulační stereotypy, které se jen velmi těžko napravují ve správné pohyby (Dlouhá, O. 2017, s. 170-171).

Protože mezi úrovní vývoje motorických schopností a vývojem řeči je přímá souvislost, má vyšetření motoriky z hlediska diagnostiky poruch řeči velký význam. Vyšetření motoriky má svůj význam rovněž z hlediska prevence poruch řeči nebo poškození centrální nervové soustavy či mentálního postižení atd. (Lechta, V. 1995). K vyšetření motoriky mluvidel se v klinické praxi používá *Test aktivní mimické psychomotoriky dle Kwinta*. Jednotlivé položky testu také mohou sloužit k nácviku příslušného cíleného pohybu (Roubíčková et al. 2011).

5.7 Rozvoj grafomotoriky

K ovládnutí funkční grafomotoriky je nutné, aby dítě mělo dostatečně rozvinuté smyslové vnímání – tělesné vnímání taktilní, kinestetické a vestibulární vnímání rovnováhy. Teprve po ovládnutí těchto základních oblastí je možné rozvíjet, vyšší stupně smyslových funkcí. Když dítě začne vědomě ovládat rukou grafický nástroj, následně dochází k prohlubování dalších schopností a dovedností potřebných pro rozvoj grafomotoriky. Rozvíjí se například jemná motorika, koordinace ruky a oka, zdokonalují se schopnosti zrakového a sluchového vnímání a poznávací procesy, dále se rozvíjí do vyšších stupňů myšlení a řeč.

V předškolním věku probíhá zrání organismu rychle, proto je nutné využít toto citlivé období a navozovat cílené činnosti pro rozvoj specifických schopností ke kreslení a psaní. Grafomotorika naopak rozvíjí psychické procesy (Doležalová 2010, s. 22).

Kresba dítěte může poskytnout informace o celkové vývojové úrovni, úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky a o zrakovém a prostorovém vnímání. Kresba nám dále může poskytnout informace o emocionalitě dítěte, dále pak o vztazích a postojích dítěte. Kresba je komunikačním prostředkem, může být i rehabilitačním a terapeutickým nástrojem, jak zdůrazňují autorky již výše v práci citované, Bednářová a Šmardová (2010, s. 13).

Zda se bude rozvoj grafomotoriky u dítěte ubírat optimálně nebo naopak, rozhoduje řada činitelů. Exogenně je vývoj grafomotoriky závislý na úrovni rodinného prostředí. Záleží na tom, zda rodiče podněcují rozvoj dítěte, zda má dítě možnost někoho v rodině napodobovat a zda se má dítě od koho spontánně učit.

„Z endogenních podmínek je podstatný stav, dosažená úroveň a souhra všech prvků mozkové činnosti při grafomotorické činnosti, stav předpokladů pro fyzickou a psychickou činnost dítěte“, dodává Doležalová (2010, s. 25).

Důležitou součástí logopedického vyšetření je současně i vyšetření laterality dítěte, jak uvádí Lechta (2003). Neubauer (in Škodová 2003), preferují provést kromě vyšetření laterality, také vyšetření grafomotorické a to jak u dítěte předškolního, tak u dítěte školního věku.

6 CHARAKTERISTIKA NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

6.1 Narušená komunikační schopnost

Lidská řeč a jazyk jsou prostředkem komunikace, prostředkem jedním z nejdokonalejších. Zahrnují v sobě několik způsobů dorozumívání. Komunikace není vlastní jen člověku. Nejběžnějším druhem komunikace je komunikace zvuková. Komunikaci tak můžeme chápat jako sdělení určité zprávy jedním jedincem druhému. Přijetí této zprávy vyvolá určité reaktivní chování příjemce. Zpráva je při komunikaci převedena do určitého kódu, který je příjemcem dekodován.

Jak uvádí autorka Olga Dlouhá ve své publikaci *Poruchy vývoje řeči* (2017, s. 13) „Komunikace dosáhla u člověka nejvyšší úrovně. Tato úroveň spojuje v sobě všechny možnosti a rozšířila komunikaci i na grafickou schopnost a schopnost čtení. Představy o poruchách komunikace jsou velice široké a komplikované a přímo se týkají lidské podstaty a výjimečnosti. V každém případě či pohledu zůstává řeč a konkrétní jazyk nejdůležitějším mezilidským komunikačním prvkem“.

Definovat narušenou komunikační schopnost je velmi obtížné. Velmi komplikované je již vymezení normality, tzn. určení, kdy se jedná o normu a kdy již můžeme hovořit o narušení (Lechta 2003, s. 17). Samotné pojmenování *narušená komunikační schopnost* začalo být odbornou veřejností používáno v 90. letech minulého století, kdy nahradil původně používaný termín vady řeči. Autorem soudobého názvu je Viktor Lechta, který při jeho vymezování vycházel z anglického pojmu *communicative disability* a dále z francouzského termínu *trouble de la capacité communicative*. Ale ani v současné době není původní termín *vady řeči* opomenut a některými odborníky je stále upřednostňován. Termín *narušená komunikační schopnost* ve své podstatě obsahuje více než jen *prostou* poruchu řeči.

Při vymezení okruhu základních obtíží je třeba brát zřetel na samotnou podstatu slovního spojení *narušená komunikační schopnost*, kdy primární základ lze spatřovat ve schopnosti komunikace. Potíže vyvstávající z komunikace a jejích obtíží nezahrnují ve své podstatě pouze ústní - orální stránku řeči, ale také ostatní hlediska komunikačního procesu. Je tedy nutné ji vnímat v celé její komplexnosti. Nelze se zabývat jen zvukovou stránkou řeči je zapotřebí se zaměřit na dítě vcelku, na jeho chování, sociální vztahy, sociální zralost, smyslovou a pohybovou výkonnost, rozumový vývoj. Při sledování komunikační schopnosti jedince a jeho narušené komunikační

schopnosti musíme sledovat i další roviny jazykových projevů (Lechta, V. In Škodová, E., Jedlička, I. a kol. 2003, 2007; Klenková, J. 2006).

Hodnotíme-li, zda je či není u určité osoby narušena komunikační schopnost, vždy zvážíme, v jakém jazykovém prostředí žije (Praha a střední Čechy, jižní Morava, Ostravsko apod.), jaké má hodnocená osoba vzdělání, je-li mluvním profesionálem (herec, pěvec, učitel, moderátor apod.). Nelze se orientovat pouze na narušenou formální stránku řeči, ale musíme si všimnout všech rovin jazykových projevů člověka.

Vývoj řeči nelze odlišit od ostatních schopností člověka. Nemůžeme a není možné rozvíjet dětskou řeč na úrovni, která by měla být odpovídající danému věku, pokud celkový vývoj všech schopností a dovedností neprobíhá tak, jak bychom si představovali a přáli. Kolem třetího roku života dítěte jsou dospělými kladeny na jeho řeč velké nároky. Není, ale v možnostech každého dítěte toto období bez potíží překonat. O dětech s nevysvětlitelnými obtížemi při osvojování si mateřské řeči se referuje jako o dětech, které mají vývojovou afázii, vývojovou dysfázii, opožděnou řeč, specifickou vývojovou poruchu řeči, narušený vývoj řeči a jazyka a nejčastěji specifické jazykové postižení (*specific language impairment, SLI*) či jsou děti opožděně mluvící (*late talkers*) (srov. Škodová, Jedlička a kol. 2003, Dlouhá 2017).

Za narušenou komunikační schopnost (dále jen NKS) nelze u dítěte považovat určité projevy, které jsou fyziologickými jevy. Například v období okolo 3-4 roku života dítěte se může projevit fyziologická neplynulost (dysfluence), není to ještě projev narušené komunikační schopnosti, ale je vhodné poradit se s odborníkem. Přibližně do čtyř let života dítěte se projevuje fyziologický dysgramatizmus, určité nedostatky v gramatické složce řeči nepokládáme za narušení komunikační schopnosti. Za narušení komunikační schopnosti také nelze považovat nesprávnou výslovnost, vynechávání nebo záměnu hlásek při výslovnosti v období, kdy se jedná o jev fyziologický (Klenková 2006, s. 53). Lechta dodává, že „*O narušené komunikační schopnosti nemůžeme mluvit ani v případech, když sice některá rovina jazykových projevů jednotlivce působí rušivě vzhledem k jeho komunikačnímu záměru, avšak vysílatel nebo příjemce informace nemají společný jazyk, např.: když se snažíme komunikovat v cizím jazyce, ale neovládáme ho dokonale*“ (2003, s. 25).

Lechta (2003, s. 17) definuje narušenou komunikační schopnost: „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko – fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku*“.

Z hlediska průběhu komunikačního procesu může být narušena jeho složka expresivní (produkce) či receptivní (porozumění řeči). Narušení komunikační schopnosti může být trvalé (zpravidla při těžším orgánovém postižení) nebo přechodné (mj. při většině dyslalií). Právě kvůli potenciální reparabilitě zde hovoříme o narušení, a ne postižení (při němž se úplná reparabilita obvykle neočekává).

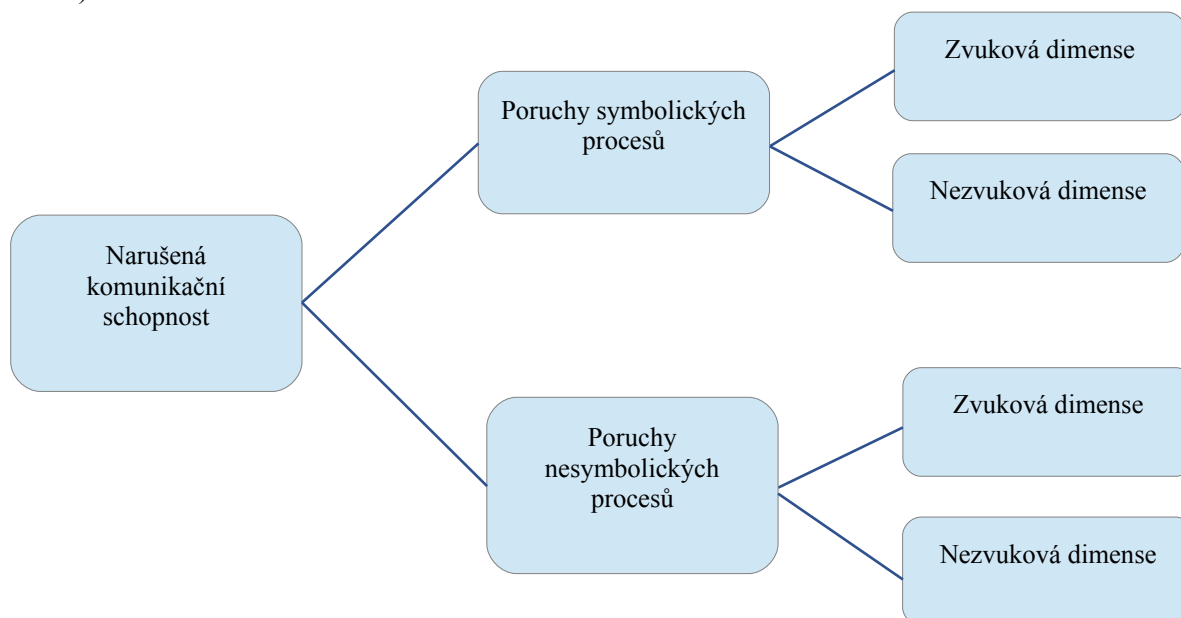


Schéma 1: *Dimenze narušené komunikační schopnosti*

Narušená komunikační schopnost (NKS) má velmi různorodý obraz od lehkých odchylek v artikulaci až po úplnou ztrátu schopností komunikovat. Projevuje se v různém věku – od obtíží při osvojování si řečových schopností až po poruchy komunikace v dospělém věku (při různých onemocněních nebo po úrazech). Jedinec, u kterého se NKS vyskytuje, si ho může i nemusí uvědomovat. Narušení může být dominantním projevem, nebo symptomem jiného dominantního postižení (symptomatická porucha řeči) (Lechta 2003, s. 18).

Narušená komunikační schopnost se může projevit jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. V celkovém klinickém obraze může dominovat nebo může být příznakem jiného, dominujícího postižení, onemocnění či narušení (symptomatické poruchy řeči). Narušení může být úplné (např. totální afázie, dyslalie multiplex) nebo částečné (parciální). Člověk s narušenou komunikační schopností si své narušení může, ale nemusí uvědomovat. Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických procesů (dysgramatizmus) či nezvukové dimenzi (např. dysgrafie), ale i do sféry nesymbolických procesů, rovněž ve zvukové (dysartrie) a nezvukové dimenzi (narušené koverbální chování).

Práh uvedeného rušení, interferenční vliv narušené komunikační schopnosti vzhledem ke komunikačnímu záměru mohou být u různých recipientů rozmanité, což komplikuje situaci diagnostika. To co se v konkrétní komunikační situaci vnímá jako rušení, závisí totiž od většího počtu objektivních i subjektivních faktorů (Lechta 2003, s. 19).

Mezi objektivní faktory patří např.: odlišná kodifikace výslovnosti v různých jazykových prostředcích (jak je již zmíněno výše), a která na rozdíl od jiných oborů znemožňuje celkem jednoznačně přijetí nějaké „*nadnárodní*“ normy; dále to jsou pak: rozličné, ale přitom ještě objektivně přijatelné variace spisovné výslovnosti některých hlásek daného jazyka, jakož i relativně široké chápání norem ostatních jazykových rovin; patří sem i prostředí – hodnocení mluvního projevu produktora závisí na zvukovém pozadí (např. existence šumu často znemožňuje precizní vnímání a tím i přesné hodnocení).

Ze subjektivních činitelů lze uvést: vzdělání respektive profese recipienta (v našem případě diagnostika), ale částečně i hodnocené osoby; fyziologické faktory např. únava, dekoncentrace; psychologické aspekty např. nejistota, stydlivost, popř. prvky logofobie, které mohou u vyšetřované osoby fungovat jako zábrana prezentování skutečné komunikační kompetence (Lechta 2003, s. 18-20).

6.2 Příčiny vzniku a klasifikace narušené komunikační schopnosti

V této práci vycházíme z klasifikace narušené komunikační schopnosti profesora Lechty.

Z časového hlediska mohou být příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti. Etiologie narušené komunikační schopnosti je různá. Při dělení příčin se využívá časové hledisko nebo hledisko lokalizační.

Z časového hlediska mohou být příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti vrozené nebo získané. Zde vycházíme z období vývoje plodu a obdobím před narozením dítěte. Toto období definujeme obdobím prenatalním. Doba průběhu porodu je odborně nazývána, dobou perinatální. O době postnatální hovoříme jako o časové etapě těsně spjaté po narození dítěte.

Z lokalizačního hlediska se k nejčastějším příčinám řadí genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů (receptivní nebo impresivní poruchy – poruchy rozumění řeči), poškození centrální části (poruchy fatické, narušení nejvyšších řečových funkcí), poškození efektorů (narušení expresivní složky řeči, poruchy řečové produkce), působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí (může být příčinou např. opoždění ve vývoji řeči dítěte), narušení sociální interakce (může docházet k poruchám psychotické povahy). Poškození se může týkat centrální nervové soustavy (obzvláště mozek), ale i periferního nervového

systému. Důležité je zmínit také narušení komunikační schopnosti vlivem prostředí (Škodová, Jedlička 2003, Klenková, J. 2006).

Jednotlivá narušení komunikační schopnosti mají rozdílné etiologické faktory. Genetické hledisko poukazuje na dědičné činitele. Vyskytuje-li se v rodině osoba s narušenou komunikační schopností, tak se často v rámci rodinné anamnézy setkáváme s více než jedním členem rodiny s problémy v řeči. Některé poruchy řeči kolují v rodině z generace na generaci. Vědci se zatím neshodli na tom, z kolika procent za rozvoj řeči může genetika. Co je dnes již jasné, genetický podíl je menší a ve větší míře se zdá rozhodující vliv prostředí a to, jakým způsobem mluví rodič na své dítě. Potvrzené jsou odlišnosti mezi chlapci a dívkami ve vývoji řeči. Zdá se, že děvčátka začínají mluvit v průměru poněkud dříve. Výzkumy také prokazují větší počet jedinců mužského pohlaví s narušenou komunikační schopností (Lechta, V., 2003, Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006)).

Z neurologického hlediska se předpokládá narušení mozku v oblasti řečových center, které způsobuje opoždění řeči. Řeč nemá svá *centra* stejně jako jiné složky duševního života. Můžeme ji chápat jako funkční mozkovou soustavu, čistě lidský prostředek vyjadřování jazyka. Za normálních okolností je mapa řeči vázána na levou hemisféru „*levá polovina mozku mluví*“. Pravá hemisféra nemá Brocovu oblast s jejími spojeními. Vlevo je podklad pro řeč – artikulaci a syntaxi – pro psaní a základní početní úkoly. Schopnost vyjádření citového obsahu řeči je dána spoluprací Brocovy oblasti se zrcadlovou oblastí pravé mozkové hemisféry. Schopnost vnímání citového obsahu řeči je podmíněna spoluprací Wernickeovy oblasti a jejího okolí se zrcadlovou oblastí vpravo. Kortikální funkce a jejich poruchy odpovídají představám o nejvyšší činnosti, kterou nervový systém člověka vykonává – vnímání, učení, paměť, myšlení, účelné sociální chování a vzájemná komunikace pomocí řeči a řečových symbolů (Dlouhá, O. 2017, s. 23-25).

Pokud dítě utrpělo úraz mozku, nebo onemocnění mozku, je větší pravděpodobnost, že se narušení komunikační schopnosti objeví. Záleží však také na lokalizaci poškození a věku dítěte, kdy k postižení došlo. Dále můžeme pozorovat větší riziko u dětí trpících častými infekcemi středního ucha. Někteří odborníci však vylučují, že by tyto opakované záněty mohli být přímou příčinou narušení komunikační schopnosti, ale mohou být v interakci s dalšími faktory. Také prostředí, ve kterém dítě žije, má velký vliv na rozvíjející se komunikační schopnost. Environmentální faktory jsou ale spíše považovány za spolu činitele, ne za primární příčinu narušené komunikační schopnosti (srov. Lechta, V. 2003; Klenková, J. 2006).

Narušení komunikační schopnosti je předmětem speciálně pedagogické péče. Speciální pedagogika jako vědní a studijní obor poskytuje co nejširší teoretickou základnu odborné péče

o osoby s různým typem postižení. Na teorii navazuje praktická aplikace. Je-li poměr teorie a praxe vyvážený, pak jej můžeme považovat za jednu z priorit speciálního pedagoga.

Při klasifikaci narušené komunikační schopnosti lze uplatňovat několik hledisek. Lechta uplatňuje hledisko symptomatické, tzn., že poruchy řeči rozdělil na základě symptomů (projevů) do deseti základních kategorií:

1. vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie);
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie);
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus);
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie);
5. narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties);
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie);
7. narušení grafické stránky řeči;
8. symptomatické poruchy řeči;
9. poruchy hlasu;
10. kombinované vady a poruchy řeči (Lechta 2008).

Uvedená klasifikace třídí poruchy řeči do deseti základních okruhů. První okruh reprezentuje *vývojová nemluvnost*, do kterého řadíme *specificky narušený vývoj řeči*, rovněž označovaný jako *vývojová dysfázie*. Vývojové poruchy řeči jsou ve světové odborné literatuře definovány nejednotně. O dětech s nevysvětlitelnými obtížemi při osvojování si mateřské řeči se píše jako o dětech, které mají *vývojovou afázii*, *vývojovou dysfázii*, *opožděnou řeč*, *specifickou vývojovou poruchu řeči*, *narušený vývoj řeči a jazyka a nejčastěji specifické jazykové postižení*. Lékařka Dlouhá si myslí, že nejvhodnější název je *vývojová dysfázie*, neboť se dá lépe zařadit do kategorie dalších dysfunkcí nebo ztráty funkcí v lékařské terminologii, např.: *afázie – dysfázie*, *alexie – dyslexie*, *anartrie – dysartrie* apod. (2017, s. 61).

Současné názory na klasifikaci vývojových poruch řeči se liší. Tyto poruchy se částečně řadí mezi poruchy sluchového zpracování zvukových signálů, jako poruchy zpracování řečového signálu v důsledku deficitu v raném sensorickém vývoji. Porucha rozumění řeči způsobuje časové opoždění vývoje řeči a jeho odlišnosti, anomální vývoj. Narušený vývoj řeči je chápán široce kvůli množství příčin, které jej mohou způsobovat. Narušený vývoj řeči a jazyka byl původně chápán především jako porucha různé jazykové úrovně řeči a podle toho se dělila do několika souborů příznaků.

Deficity se pak odrážejí do všech jazykových rovin řeči. Klenková (2006, s. 76), charakterizuje specificky narušený vývoj řeči, jako systémové narušení jedné, více anebo všech oblastí vývoje řeči dítěte s ohledem na jeho chronologický věk. Dále uvádí, že tyto deficity se mohou projevovat ve všech čtyřech jazykových rovinách.

Etiologie vzniku vývojových poruch řeči není vždy zcela jasná. Nejnovější klinické zkušenosti potvrzují jako příčinu zejména možné poškození CNS již v intrauterinním vývoji mozku zvláště u rizikových, nedonošených dětí s porodní hmotností nižší než 1500 g a z hlediska genetické dědičnosti je z různých studií známo, že se vývojové poruchy řeči objevují především v rodinách u mužských potomků. Narušený vývoj řeči se u dítěte může vyskytovat jako příznak jiných vývojových poruch, nedostatků a zvláštností, takže z tohoto hlediska není samostatnou nozologickou jednotkou, ale je nazýván symptomatickou poruchou řeči. Narušený vývoj řeči se v mimořádných případech může projevovat úplnou nemluvností (např. u hluboké mentální retardace) až po možnost lehké odlišnosti od normy při narušeném vývoji řeči.

Z hlediska průběhu vývoje řeči je známa klasifikace, kterou rozpracoval Miloš Sovák (1974) a ve své práci ji užívá i Lechta (1990). Podle Sovákovy klasifikace může být chápán narušený vývoj řeči jako: *opožděný vývoj řeči* jehož příčinou může být dědičnost, opožděný vývoj CNS, nedoslýchavost, nepodnětné a nestimulující prostředí, které nevěnuje pozornost neuropsychickému vývoji dítěte, vývoji řeči. Opoždění vývoje řeči se může projevit ve všech rovinách řeči, nebo jen v některé z nich. Příznaky se mění v závislosti na vývojových stupních, na nichž se dítě aktuálně nachází. Prognóza vývoje je dobrá v případě včasného podchycení a správného ovlivňování vývoje řeči dítěte. Dalším hlediskem v Sovákově klasifikace *omezený vývoj řeči* jehož příčinou je mentální retardace, těžší poškození sluchu, patologie sociálního prostředí, v extrémních případech absence podnětů z prostředí. Prognóza v těchto případech je nepříznivá. Dle Sováka křivka vývoje řeči nedosáhne normy. *Přerušený vývoj řeči* patří k dalšímu hledisku. Příčinou přerušení vývoje mohou být především úrazy, nádorová onemocnění mozku, těžká psychická traumata apod. Za příznivých podmínek (po vyléčení, odstranění nádoru) jde o opožděný vývoj řeči s možností dosáhnout normy. Za nepříznivých okolností, kdy se nepodaří odstranit příčinu má další průběh vývoje příznaky i profil omezeného vývoje řeči. Posledním hlediskem průběhu je *scestný neboli odchylný vývoj řeči*, který se projevuje odchylkou od normy jen v některé z jazykových rovin řečového vývoje. Příčinou mohou být rozštěpy patra nebo organické poškození mluvidel. Týká se především vadné výslovnosti, takže vývojová křivka se pohybuje okolo normy (srov. Sovák 1978, Škodová, Jedlička 2003, Klenková 2006, Dlouhá 2017).

Vývojová dysfázie se projevuje mnoha příznaky v oblasti řečové i v dalších oblastech neřečových, projevuje se nerovnoměrným osobnostním vývojem (Klenková 2006, s. 70). Autorka dále uvádí, že pro vývojovou dysfázii je typické narušení verbálního projevu, jeho úroveň je mnohem nižší, než odpovídá intelektu a neverbálním schopnostem.

Vývojová dysfázie je definována jako specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (tj. dítě žije v podnětném sociálním prostředí, má dostatečně emocionální vazby, funkční zrakové a sluchové vnímání, má přiměřenou /neverbální/ inteligenci, negativní klasické neurologické vyšetření (Dvořák 2001, s. 51).

Mikulajová a Grimm –autoři *Heidelberského testu* pro děti s vývojovou dysfázií zjišťují stav vývoje řečových schopností těchto dětí. Test je zároveň podkladem pro diagnostiku dysfatické poruchy řeči (Grimm, Scholer, Mikulajová 1997).

Podle Lejsky (2003, s. 49) dítě s vývojovou dysfázií řeč slyší, ale nedostatečně a nepřesně ji rozumí, což způsobuje, že na špatné rozumění řeči navazuje vznik i špatné tvorby vlastní řeči. Jak autor dále konstatuje, řeč dítěte je pak reprodukována tak, jak ji samo rozumí a protože ji rozumí chybně, a to především v oblasti fonologie a segmentace řeči, musí být i vývoj řeči dítěte opožděný a defektní. Shrneme-li oblasti, ve kterých se symptomy projevují, patří mezi ně porucha fonetické i fonologické realizace hlásek, dále vážne syntaktické spojování slov do větných celků, je zde i porucha v pořadí řazení slabik, řeč je agramatická, je zde neschopnost udržet dějovou linii, porucha krátkodobé paměti s čímž samozřejmě souvisí i malá aktivní slovní zásoba, nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi, porucha kresby, mezi níž patří i porucha jemné motoriky a lateralizace.

K typickým projevům dysfatického dítěte patří grafomotorické obtíže. Jak je již zmíněno výše v textu, grafomotorické schopnosti jsou základem pro rozvíjení a osvojování si kreslení a později psaní. Dysfatické děti většinou drží tužku nesprávně (celou dlaní v „hrsti“, jako pinzetu, špetkou apod.). Mikulajová (in Škodová 2003, s. 113) konstatuje, že neschopnost postavit prsty do funkční opozice znemožňuje ovládání tužky. Kresba dysfatických dětí je zcela typická a nápadná. Téměř v každé kresbě vidíme deformaci tvarů, nesprávně zobrazené přímky, úhly a křivky. Také psaní čar je nepřesné. Čáry jsou slabé, roztřesené, nedotažené nebo přetažené. Obrázky mají špatné proporce, časté jsou i rotace obrázku vzhledem k základní rovině. Škodová s Jedličkou shodně uvádějí, že z výše uvedeného vyplývá, že kresba je u dítěte s narušenou komunikační schopností důležitým diagnostickým vodítkem. U dítěte s vývojovou dysfázií je kresba jedním ze základních prvků diagnostiky i terapie (Škodová, Jedlička 2003, s. 113).

Jak uvádí Davido, ukazuje se, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte, lze ho využívat jako úvodní metodu při navazování kontaktu, poskytuje možnost motorického uvolnění a hlavně je pro děti přitažlivou a příjemnou činností (2001, s. 15).

Druhou kategorií, kterou se v této práci budeme zabývat tvoří *získané organické poruchy řečové komunikace* neboli *získaná orgánová nemluvnost*, zahrnuje problematiku *afázie*. Termín afázie je odvozen z řeckého *phasis – řeč, a – značí zápor*. Afázie se řadí k získaným organickým narušením komunikační schopnosti, které jsou podmíněné získaným organickým poškozením či onemocněním mozku. Širokou škálou symptomů, provázející toto narušení se zabývají odborníci z různých oborů – neurologie, neurochirurgie, neurolingvistiky, neuropsychologie, psycholingvistiky, logopedie a dalších. Ve světě jsou vytvořeny různé *afaziologické školy*. Ve starší neurologické literatuře se setkáváme s pojmem *dysfázie*, což je označení pro částečné poškození. Předpona *dys* označovala míru poškození. V současné době předpona *dys* označuje vždy vývojové poruchy. Řada odborníků popisuje afázii jako poruchu podstatnou výší poškozující možnosti jazykové produkce i percepce, což se ukáže řadou příznaků a obtíží ve sféře řečové produkce, porozumění řečovému signálu, výrazně také u fatických funkcí. Lurija (1982) definuje afázii jako „*systémové narušení řeči vznikající při organických poškozeních mozku, které zasahuje různé stupně organizace řeči. Toto poškození ovlivňuje vztah řeči k ostatním psychickým funkcím, vyvolává dezintegraci všech psychických sfér člověka a narušuje především komunikativní funkci řeči*“ (Klenková, J. 2006, s. 78).

Mutismus, který je všeobecně pokládán za hraniční problematiku mezi logopedií, foniatrií a psychiatrií, tvoří třetí kategorii z deseti výše uvedených hledisek symptomatických poruch řeči. Mutismus představuje ztrátu verbálně komunikovat. V psychiatrické terminologii je chápán jako symptom, označující doprovodné příznaky různých klinických stavů.

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10 z roku 1992) definuje pouze formu elektivního mutismu jako: „*Stav, který je charakterizován mlčením v určitých situacích. Je výrazně emočně determinován a dítě demonstruje, že za určitých situací je schopno mluvit, ale za jiných definovatelných situací mluvit přestane. Tato porucha je obvykle sdružena s určitými rysy osobnosti, jako je sociální úzkost a odtahitost, citlivost nebo odpor*“ (MKN-10, 2019 [online]). V MKN-10 klasifikaci je zařazen do kapitoly *F94-Poruchy sociálních vztahů se vznikem specificky v dětství a adolescenci*. Elektivní mutismus bývá často označován jako selektivní, čili výběrový, který lze chápat jako obranný mechanismus, který je reakcí na akutní psychotraumatizující podnět či dlouhodobou frustraci, kdy nejsou uspokojovány základní psychické potřeby dítěte.

V *Diagnosticckém a statistickém manuálu Americké psychiatrické asociace* (DSM-IV z roku 1994) je uváděn pro mutismus termín selektivní. Selektivní mutismus je stav, při kterém dítě v určitých situacích není schopno komunikovat, ale v ostatních situacích je komunikace v pořádku a dítě běžně komunikuje. Nejde o poruchu řeči samé, ale o poruchu jejího používání. Zdá se proto, že v řadě případů může jít o součást sociální či jiné fobie. Selektivní mutismus se nejčastěji objevuje v dětském věku.

Hartmann s Langem (2008) uvádějí, že mlčení v dětství, mládí a dospělosti je mnohými stále mylně chápáno jako projev vzdoru a podhodnocováno ve svém významu pro celkový rozvoj osobnosti. Autoři se shodují, že mutismus a jeho symptomy mohou doprovázet závažné psychosociální jevy, např. problémy v mateřské škole, potíže ve škole, deprese apod.

Klenková (2006, s. 92-93) dodává, že začlenění do uvedené MKN-10 kategorie nezabraňuje diagnostikovat elektivní mutismus v období dospělosti. U osob v tomto věku se, ale jedná o příznak odlišného postižení, např. poruch osobnosti, různých adaptačních poruch, psychotických poruch, sociální fobie apod.

Sovák (1978, s. 142-143) hovoří také o mluvním negativismu, který je charakterizován dočasnou nemluvností, nebo ztrátou řeči jen za určitých okolností a situací. Jde tu o „výběrové“ nemluvení, dítě si „vybírám“ nevědomky, s kým a kde nepromluví. S těmito případy se právě setkáváme především ve školním prostředí. Tento stav, jak dále uvádí, je často zaviněn přímo rodiči. Když dítěti před zahájením školní docházky vyhrožují právě samotnou školou. Poněvadž příznak mluvního negativismu vzniká výchovnou chybou dá se vhodnou výchovnou péčí odstranit. Mezi mutismem a mluvním negativismem je zásadní rozdíl. Sovák o tomto rozdílu píše: „*Zatímco dítě s mluvním negativismem mluvit nechce a je odmítavé i chováním, člověk stížený mutismem se naopak všemi možnými prostředky snaží o komunikaci s druhými lidmi (píše, gestikuluje apod.). Autor dále konstatuje, že čím víc se člověk snaží o komunikaci, tím větší útlum mluvy má*“ (srov. Sovák 1978, Škodová, Jedlička 2003, Klenková 2006, Hartmann, Lang 2008, MKN-10, 2019).

Narušení zvuku řeči je další kategorií, kterou se budeme zabývat. Do této skupiny řadíme *rhinolalii* - huhňavost a *palatolalii* – porucha artikulace způsobená rozštěpem patra. Při huhňavosti jde o patologicky změněnou *nosovost*. Nosovostí je nazývána nosní a nosohltanová rezonance hlasu i hlásek. Rhinolalie – huhňavost je tedy narušení komunikační schopnosti, postihující jak zvuk řeči, tak artikulaci. *Patologicky snížená nosovost – hyponazalita* (zavřená huhňavost) se vyznačuje nedostatkem podílu nazality na tvorbě hlasu a řeči. Vzniká temný „*rýmový*“ zvuk řeči. Hyponazalita je zapříčiněna jednou nebo více mechanickými překážkami v dutině nosní, které se staví do cesty výdechovému proudu (např. rýma, zbytněná nosní mandle, polypy aj.).

Hypernazalitu (otevřená huhňavost) definujeme naopak jako patologicky zvýšenou nosovost, přebytek podílu nazality na tvorbě hlasu i řeči. Pro hypernazalitu je charakteristické silné nosní zabarvení všech orálních hlásek. Při mluvení uniká vzduch nosem. Sovák definuje příčiny hypernazality: „*Může jít o tzv. funkcionální nedostatečnost závěru při nedbalé nebo mazlivé mluvě, popř. o neurotickou reakci po operaci mandlí. Dále mezi příčiny zařazuje obrny měkkého patra a o orgánových změnách hovoří v důsledku úrazu, častější vznik však připisuje vývojovým změnám, a to buď jako vrozené zkrácení měkkého patra, anebo jako rozštěp patra*“ (1978, s. 192).

Kombinací hypernazality s hyponazalitou vzniká *smíšená* huhňavost. Další formou je měnící se či *střídavá* nazalita, kdy mluvčí bezděčně střídá otevřenou a zavřenou huhňavost. Někdy se setkáváme s označením *Cul – de – sac – Rezonanz*. Vyskytuje se jako kombinace hypernazality na základě velofaryngeální nedostačivosti (při rozštěpu patra) s hyponazalitou způsobenou organickou překážkou v oblasti nosu. Hlas je tichý, tlumený, řeč je pro jedince velmi namáhavá (Klenková, 2006, s. 131).

Symptologií huhňavosti se zabývá ve svých dílech Miloš Sovák ve vydaných dílech v letech 1965, 1972, 1978, 1984. Téma huhňavosti je také podrobně analyzováno v pracích slovenské autorky Kerekretiové (1990, 1993, 1995, 2002) a v literatuře německé například u Neumannové (2000) (Sovák 1978, s. 189, Klenková 2006, s. 130).

Vada řeči provázející rozštěp patra, popřípadě rozštěp rtu a patra - *palatolalie*, je důsledkem orgánového defektu. Patří mezi vady vývojové – řeč se tedy utváří na vývojově vadném základě.

Podle historických pramenů bylo ve starověku zvykem děti s rozštěpem po narození usmrtit. Ještě v nedávné minulosti byl nejzávažnějším důsledkem rozštěpových vad narušený vývoj osobnosti. Dříve byl člověk s rozštěpem pro svůj odpor vzbuzující vzhled a špatně srozumitelnou řeč často ze společnosti vyřazován, ale to už je uvedeno v kapitole historiografického vymezení oboru logopedie. V dnešní době jsou děti s rozštěpy po narození dispenzarizovány a je jim věnována komplexní péče. Rozštěpy rtu, čelisti a patra vznikají nikoli rozštěpením, ale naopak nespojením příslušných anatomických struktur při vývoji obličejových částí v místech, kde jsou za normálních okolností v konečné podobě rtem, čelistí a patrem. K této vývojové vadě dochází přibližně v 8.-12. týdnu intrauterinního vývoje embrya. V této době se vytváří mezičelistní střední segment a střední část horního rtu. Spojením s bočními částmi rtu, dásňových oblouků a patrových oblouků se formuje celá tato oblast obličeje, ústní a nosní dutiny. Pokud se tyto základy nespojí úplně nebo dojde jen k částečnému spojení, vznikají různé kombinace rozštěpových vad (Škodová, Jedlička 2003, s. 221-222).

Děti s rozštěpy se rodí i v rodinách, kdy se nedá ani u rodičů, ani u příbuzných prokázat rodové zatížení. Při vadě řeči provázející rozštěp patra, jde o kombinaci otevřené huhňavosti s deformacemi výslovnosti. Obojí je důsledkem vývojové vady patrohltanového závěru. Nosní rezonance je patologicky zvýšena a zároveň se snižuje síla vydechovaného vzduchu potřebná k vyslovování. Vyslovování je tedy narušeno tím, že výdechový proud se nevytváří s dostatečnou silou, takže se nemohou vytvářet ani třecí ani kmitavé a zvláště výbuchové hlásky. Děti mají snahu zabránit úniku vzduchu do nosu různými obličejovými grimasami. Výslovnost někdy bývá téměř nesrozumitelná.

Osoby, zasažené touto vývojovou vadou vyžadují komplexní péči od narození až do dospělosti. Ošetření rozštěpů spadá do medicínských oborů (plastická chirurgie, pediatrie, foniatrie, stomatologie, stomatochirurgie, orthodoncie) a následné logopedické intervence. Důležitým článkem v komplexní rehabilitační péči jsou rodiče těchto dětí a také pedagogové ve vzdělávacích institucích (srov. Sovák 1978, Škodová, Jedlička 2003, Klenková 2006).

Termín „*narušení plynulosti řeči*“ - *řečová dysfluence* patří do další skupiny, které se v této práci věnujeme. Pro účely této práce považujeme poruchu plynulosti řeči za stav, kdy dochází buďto ke zrychlení tempa řeči až do překotnosti, při níž se snižuje srozumitelnost řeči – *breptavost* – *tumultus sermonis*, nebo kdy je řeč přerušována záškuby či křečemi svalů fonačního ústrojí a mluvidel – *koktavost*. Do této skupiny patří jedna z nejtěžších a nejnapadnějších druhů narušené komunikační schopnosti, kterou je *koktavost* – *balbuties*. Definovat koktavost není snadné, neboť problematika tohoto narušení, její etiologie, symptomatologie, diagnostika i terapie, je velmi rozsáhlá a obtížná. Neexistuje jednotná, všeobecně přijímaná definice koktavosti. Každý z autorů ve své definici odráží své pojetí a názor na etiologii koktavosti. Například Kussmaul (1877) ve své definici píše: „*Koktavost je spastická koordinační neuróza na podkladě dráždivé slabosti v mluvním aparátu*“. Seeman (1995) definuje koktavost jako: „*neurózu řeči vznikající většinou v dětském věku*“. Podle Sováka (1978) představuje koktavost: „*neurózu řeči vznikající především v dětském věku, která vzniká na podkladě funkčních, nebo také orgánových poruch, popřípadě obojích zároveň*“. Wirth (1983) uvádí, že: „*koktavost je občas se vyskytující, mimovolná, na situaci závislá porucha plynulosti řeči, která má často neznámou příčinu*“.

V současné době se v naší logopedii využívá definice koktavosti, kterou zveřejnil Lechta (1990): „*Koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnapadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení*“ (Klenková 2006, s. 154).

Projevy koktavosti jsou značně proměnlivé. Lze říci, že v podstatě neexistují dva shodní balbutici. V důsledku obtížnosti průběhu k ne zcela jasné a známé etiologii, souhrnnosti, specifčnosti i mnoha dalším faktorům, je zapotřebí ke koktavosti přistupovat jako k samostatné, neboli nozologické, jednotce. Pro balbutiky je výstrahou neovladatelnost dysfluencí i jejich nemožnost potlačit ji svou vůlí. Mezi úskalí koktavosti patří skutečnost, že si tito jedinci narušení plynulosti a tvorby jejich vlastní řeči plně uvědomují, právě proto se mnohdy straní komunikaci. Důsledkem čehož jsou obavy z komunikace s okolním světem, vlastní stresující řečový projev následně mohou vést až k logofobii. Balbuties patří k nejtěživějším vadám řeči se značně nepříznivými důsledky na osobnost postiženého (Peutelschmiedová 2000, Kerekrétiová, A. a kol. 2009; Lechta, V. 2004; Bubeníčková, M., Kutálková, D. 2001).

Podle 10. revize MKN je koktavost zařazena do V. kapitoly *Poruchy duševní a poruchy chování – F98 (Jiné poruchy chování a emoci se začátkem obvykle v dětství a dospívání)*.

K poruchám plynulosti řeči patří také *breptavost – tumultus sermonis*. Etiologie tohoto narušení komunikační schopnosti není doposud přesně známa. Dříve byla logopedy chápána jako neuróza řeči. Ve třicátých letech 20. století začal postupně dominovat názor, že toto narušení komunikační schopnosti má organický podklad. V současné době se už breptavost za neurózu nepokládá. Ve velké míře je podobný symptomům ADHD (lehké mozkové dysfunkce – poruchy koncentrace pozornosti, nedostatky jemné motorické koordinace, drobné poruchy percepce aj.).

Pro jedince s breptavostí je typické překotné tempo řeči v jehož důsledku dochází k vynechávání slabik, přeříkávání se, opakování slabik, dochází k odbočení od tématu a vynechání podstatných informací. Narušen je přízvuk řeči, nepravidelné tempo řeči a monotónní mluva. Osoba s breptavostí si svou NKS většinou neuvědomuje, což má často za důsledek selhávání v oblasti autokorekce. Řeč dítěte s breptavostí je pro okolí těžko srozumitelná.

Kombinovaná porucha plynulosti znamená současný výskyt příznaků jak koktavosti, tak překotného tempa. Příznivá prognóza vývoje tohoto druhu NKS spočívá v časném zachycení poruchy, správné diagnostice, optimální volbě terapeutického přístupu, správném mluvním vzoru a maximální spolupráci a podpoře okolí. Základem terapie je zaměření se na zpomalení tempa řeči, postupné vedení jedince k tzv. efektivní sebekontrolě. Breptavost je na rozdíl od koktavosti zvládnutelná vůlí (Škodová, Jedlička 2003, s. 288-289, Bendová, Dvořák 2011).

Nastane-li porucha v článkování (artikulaci) řeči, můžeme zvažovat dva typy NKS jejichž shodným příznakem je narušení artikulační složky řeči. Podle údajů *Ústavu zdravotnických informací a statistiky* (ÚZIS ČR 2018) je v naší populaci nejpočetnější a nejčastěji zastoupenou

narušenou komunikační schopností - *dyslalie*. Vyskytuje se ve všech věkových kategoriích. Jedná se o funkční poruchu charakteristickou pro předškolní věk. Druhým typem NKS s podobnými příznaky je *dysartrie*, u které jsou obtíže a nesrovnalosti v řeči podstatně složitější, než je tomu u *dyslalie*.

Dyslalie je definována jako: „... *vadná výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka*“ (Krahulcová, B. 2007, s. 7). V odborné terminologii je označována také jako *psellismus* (z řečtiny), u nás se používá *patlavost* nebo obecně jako *porucha a vada artikulace*.

Sovák (1978) dyslalii definuje: „*Dyslalie je porucha nebo vada výslovnosti jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž výslovnost ostatních hlásek je správná*“.

V *Pedagogickém slovníku* Dvořák (2001) uvádí definici: „*Dyslalie je funkční porucha artikulace nebo orgánová vada artikulace, porucha nebo vada artikulace – výslovnosti nejméně jedné hlásky, a) která se konstantně zvukově odlišuje v mluvním projevu od kodifikované normy českého jazyka a tím působí rušivě;*

b) je tvořena na jiném místě nebo jiným způsobem než stanoví fonetická spisovná norma, a tak působí především vizuálně neesteticky;

c) je současně odchylná akusticky i esteticky“.

Poruchy nebo vady výslovnosti jsou nejčastějším jevem vznikajícím v průběhu vývoje řeči. Ve vývoji výslovnosti do pěti let věku dítěte je dyslalie považována za *fyziologický jev*. V období od pěti do sedmi let hovoříme o tzv. *prodloužené fyziologické dyslalii*, a to za předpokladu, že dítě má vytvořeny základní předpoklady pro rozvoj správné výslovnosti. Od sedmého roku věku dítěte je již dyslalie považována za patologickou. Mnohé výzkumy ukazují, že téměř polovina dětí vstupujících do prvních tříd má vadnou výslovnost, přestože správná výslovnost dítěte školního věku je jednou z podmínek jeho školní úspěšnosti.

Porucha článkování řeči, při níž je porušena v různé míře a rozsahu motorická realizace řeči, tzn. respirace, fonace, rezonance a artikulace vyslovování je *dysartrie*. Jedná se o poruchu motorické realizace řeči vzniklé na základě organického poškození centrální nervové soustavy. Dysartrie jako dominantně motorická řečová porucha způsobuje komplikace v celém procesu řečové komunikace. Setkáváme se s ní u vývojových poškození, např. dětské mozkové obrny, ale také může jít o získané obtíže v průběhu života, např. nádory, různé úrazy hlavy, cévní onemocnění. Podle místa postižení CNS se dysartrie dělí na různé typy. Nejtěžší stupeň dysartrické poruchy *anartrie* se projevuje neschopností verbální komunikace. Jde o praktickou ztrátu verbální komunikace s okolím, neschopností artikulované mluvy, případně i ve spojení s neschopností tvořit

hlas – *afonie*. Dysartrie může být spojena i s poruchou polykání – dysfagie. Afonie s dysfagií jsou řazeny především mezi neurogenní poruchy. Diagnostika s následnou logopedickou terapií je vzhledem k množství příznaků a příčin složitá. Logopedická intervence je dysartrikům poskytována v rámci komplexní rehabilitace, kterou tvoří lékaři, fyzioterapeuti, psychologové, logopedi a speciální pedagogové (Sovák 1978, s. 198-199; Dvořák 2001; Škodová, Jedlička 2003; Klenková 2006; Krahulcová 2007; Bendová 2011).

Skupina poruch charakteristická narušením grafické stránky řeči náleží do další oblasti naší symptomatické klasifikace. K jejímu narušení dochází v souvislosti s dysfunkcí centrální nervové soustavy. Děti mívají některé motorické abnormality, ale zejména poruchy koordinace v oblasti hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky. Odlišnosti v oblasti hrubé motoriky a vizuomotoriky jsou horší právě u dětí s postiženou percepcí i řečovou expresí. Dlouhá (2017, s. 126) uvádí: „*Ve většině případů neurologický nálezní potvrzuje difuzní lézi CNS ve smyslu vývojové poruchy koordinace motoriky (DCD – developmental coordination disorder; dříve užívaný termín LMD – lehká mozková dysfunkce); jedná se o poruchu koordinace zvláště jemné motoriky, neobratnost, dyspraxii, dysgnózi v batolecím a časně předškolním věku*“. V současné době je běžně užíván termín *porucha pozornosti (ADD attention deficit disorder)* a *porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD attention deficit hyperactivity disorder)*. Do této oblasti zařazujeme *specifické poruchy učení (SPU) – dyslexii, dysgrafii a dysortografii*. SPU nelze chápat separovaně, zapotřebí je si uvědomit, že tato porucha má dopad na celou osobnost postiženého jedince. Zredukován je především přístup k získávání informací prostřednictvím čtení. Školní prospěch velmi často neodpovídá skutečným možnostem a vydanému úsilí jedince. Opětovné neúspěchy vedou k rezignaci, narušují sebehodnocení a sociální vztahy dítěte. Vzhledem k tomu, že maximum obtíží mají dyslektici ve školním věku, patří náprava spíše do resortu školství. Mezi jazykové obtíže patří deficity dítěte ve smyslu snížení úrovně tzv. jazykového citu, specifické poruchy výslovnosti – specifické asimilace a artikulační neobratnost, malá slovní zásoba či poruchy rychlého pojmenování slov. Symptomatologií dyslexie, dysgrafie a dysortografie se zabývají naši přední odborníci: Matějček Z., 1993; Žlab Z., 1990; Zelinková O., 1994; Jucovičová D. 2005; Michalová Z., 2004. Klinický obraz poruch čtení a psané řeči z hlediska psychologa je podrobněji uváděn v publikacích J. Šturma (Škodová, Jedlička 2003, s. 359-360).

Poruchy hlasu reprezentují další kategorii NKS. Hlas je vyznačován silou, která je dána silou výdechu, výškou, která se určuje podle napětí hlasivek, a barvou, jež je zcela individuální podle vlastností a utváření rezonančních dutin, jak uvádí Sovák (1978, s. 203). S poruchou hlasu se setkáváme asi u 6% žáků ZŠ. U dětí se můžeme setkat s orgánovými poruchami hlasu na podkladě

vrozených anomálií, obrny, nádorů, endokrinních poruch a poruch sluchu. Druhou početnější skupinu tvoří funkční poruchy hlasu, nejčastěji se jedná o *dětskou hyperkinetickou dysfonii*.

Sovák (1978, s. 204) hovoří o funkčních poruchách, souvisejících se zneužíváním hlasu, při nichž se hlas tvoří s křečovitou námahou jako o *dysfonii*. Příčinou je většinou nadměrné či nevhodné používání – přemáhání hlasu. Pokud dítě mluví a zpívá v nepřiměřené hlasové poloze, používá tvrdé hlasové začátky, nesprávnou hlasovou techniku, špatně hospodáří s dechem a tento stav přetrvává dlouhou dobu, může se funkční porucha změnit v orgánovou a vzniknout tak mohou např. hlasivkové uzlíky. Terapií hlasových poruch se zabývají foniatři a otorinolaryologové. Důležitou úlohu v prevenci poruch hlasu má správné dodržování hlasové hygieny – vzor klidné mluvy, nepřepínání hlasu do síly, ani do výšky (Klenková, J. 2006, s. 178-179; Vrbová, R. 2015, s. 17).

Vzniká-li NKS jako doprovázející příznak jiného dominantního postižení, nemoci či poruchy, která mohou být charakteru somatického, zrakového, sluchového, mentálního či dopadem poruchy autistického spektra, pro tyto poruchy užíváme termín *symptomatické poruchy řeči*. Příčiny symptomatických poruch jsou různé. Většinou se na vzniku tohoto typu NKS podílejí vlivy prenatálního, perinatálního či postnatálního poškození CNS, smyslových i pohybových orgánů nebo jiné negativní vlivy působící během dalšího života (degenerativní onemocnění, nádorová onemocnění, úrazy, infekce). Prognóza těchto poruch je dána druhem, stupněm, formou a projevy dominantního postižení i včasnou diagnostikou, na které závisí odpovídající léčebně – rehabilitační péče. Nejméně příznivou prognózu mají symptomatické poruchy řeči při těžkém mentálním postižení, hluchotě a těžkých formách mozkové obrny, ale zejména při kombinaci těchto poruch. Prevence symptomatických poruch spadá spíše do oblasti medicíny (Škodová, Jedlička 2003, s. 385-395).

Vyskytuje-li se u jednoho člověka více postižení, neexistuje v současné době jednotná terminologie. Nejčastěji se užívá termín kombinované postižení, kombinované vady nebo vícenásobné postižení. Poslední, v našem přehledu desátou kategorií tvoří *kombinované vady a poruchy řeči*. Pro edukaci dětí a žáků s více vadami je ministerstvem školství dána charakteristika postižení více vadami: „*Za postiženého více vadami se považuje dítě, resp. žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu*“ (Věstník MŠMT ČR, č. 8/1997 in Klenková, J. 2006, s. 181). Postižení více vadami se projevuje nedostatky v kognitivní, motorické, komunikační nebo psychosociální oblasti. Možnosti školního zařazení jsou velmi individuální. Záleží především na intelektových schopnostech, stupni školní zralosti

a případné poruše. Pokud dítě ještě do školy nechodí, je žádoucí, aby bylo integrováno v běžné mateřské škole v místě svého bydliště. Problematice vícenásobného postižení se věnuje na Slovensku A. Vančová. Ve své publikaci *Edukácia viacenásobne postihnutých* (2000, s. 20-21) uvádí, jak obtížné je náležitě zařadit vícenásobně postiženého jedince do určité kategorie, vzhledem k jeho rozmanitým a nestálým příznakům. U těchto jedinců se setkáváme s narušenou komunikační schopností. V rámci logopedické intervence jsou u takto postižených osob užívány *systémy augmentativní a alternativní komunikace* (AAK např. *piktogramy* – zjednodušená zobrazení skutečných předmětů, činností, vlastností; *Makaton* – využívá manuální znaky doplněné mluvenou řečí a symboly; *Bliss systém* – místo slov používá jednoduché obrázky) (Škodová, Jedlička 2003, s. 566-567; Klenková J. 2006, s. 209; Renotiérová, Ludíková a kol. 2006, s. 295-305).

6.3 Logopedická diagnostika

V logopedické diagnostice lze už několik desetiletí pozorovat pozitivní změnu od převážné orientace na tzv. primární poruchy řeči směrem ke komplexnímu chápání narušené komunikační schopnosti. Jak však uvádí autoři Škodová s Jedličkou (2003, s. 38), tak toto přeorientování si však vyžaduje úplně jinou „*optiku*“ nejen v rámci terapie, ale i v rámci logopedické diagnostiky. Komplexní diagnóza narušené komunikační schopnosti dnes už obyčejně nemůže být stanovena za 15 –20 minut, jako tomu bylo tehdy, když logopedy zajímala jen výslovnost a nic víc.

Podle Borbonuse a Maihacka (2000, s. 236) má logopedická diagnostika získat a popsat informace, jež jsou relevantní z hlediska terapie a poskytnout je pro plánování a realizaci logopedických opatření. Bendová (2011, s. 17), k tomuto uvádí, že: „*Diagnostiku (v rámci základního či speciálního) logopedického vyšetření na úrovni určení konkrétní logopedické diagnózy provádí buď klinický logoped pracující v resortu MZČR, nebo logoped ze speciálně pedagogického centra pro žáky s vadami řeči.*“

Dále doplňuje, že každý učitel působící na prvním stupni základní školy (zejména pak učitelé/učitelky elementaristky, jež se účastní zápisů do prvních tříd, ale i učitelé a učitelky vyučující v prvních a druhých ročnících základních škol by se měli orientovat v oblasti hodnocení kvality mluvního projevu dítěte. Měli by zvládnout provést tzv. orientační logopedické vyšetření. To spočívá ve schopnosti určit, zda se u daného dítěte v jeho mluvním projevu vyskytuje či nevyskytuje patologie – narušená komunikační schopnost. Jde vlastně o „*třídící vyšetření*“, jehož úkolem je objevit v dané populaci dětí, žáků určité věkové kategorie jedince s NKS (Neumann in Lechta 2003).

EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

7 FORMULACE CÍLŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ

Z výsledků státní statistické služby ve školství, realizovanými Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) jednoznačně vyplývá, že vzrůstá počet dětí s narušenou komunikační schopností. V předškolních zařízeních přibývá dětí s vadou řeči. V minulém roce jich podle dat MŠMT bylo zhruba kolem 8 525. Za uplynulých deset let jejich počet vzrostl zhruba čtyřikrát. Zatímco v roce 2008 se s logopedickou diagnózou léčilo 133 245 pacientů, v roce 2018 jich podle Ústavu zdravotnických informací a statistiky (ÚZIS) bylo o 21 150 víc. Kolem 90 % z tohoto počtu tvořily děti. Zatím nejvíce osob docházejících na logopedická pracoviště bylo v roce 2015, a to 165 398. V posledních letech osob navštěvujících logopedii sice ubývá, ale to může souviset i s vývojem populace, kdy začalo ubývat narozených dětí. Mnozí odborníci však upozorňují, že dětí s vadami řeči může být ve skutečnosti násobně více, protože statistiky neregistrují ty, které se nedostanou k odborníkovi. Mezi pacienty bývají zejména děti, které jsou především předškolního věku. U dětí předškolního věku bývá náprava špatné výslovnosti a mluvení nejsnazší. Stále více dětí s vadou řeči však registrují i základní školy. Podle údajů MŠMT se od roku 2008/2009 zvýšil nárůst z 2 074 na loňských 8 525 (MŠMT ČR; ÚZIS ČR 2020 [online]).

Problémy s výslovností u dětí podle klinické logopedky Kaulfuss v posledních letech přetrvává až do třetí třídy ZŠ. Před 20 či 30 lety se problémy s řečí vyřešily většinou do první třídy. Nárůst potíží souvisí i se změnou životního stylu, kdy rodiče dětem nevěnují dostatek pozornosti v komunikaci. Často se věnují jiným činnostem, dívají do mobilů, když mluví na dítě. K rozvoji řeči však nepřispívá ani dnešní roztržštěnost výchovných konceptů ve školství (Přibývá dětí s vadou řeči, 2020 [online]).

V souvislosti s trendem inkluzivní pedagogiky, ale i z dalších důvodů se pedagogové se žáky s NKS setkávají čím dál častěji. Statistické údaje dlouhodobě ukazují, že do prvních ročníků ZŠ přichází přibližně 40 % dětí s NKS.

Současný integrační/inkluzivní směr vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s sebou přináší i potřebu toho, aby učitelé základních škol, zejména pak učitelé prvního stupně či předškolního vzdělávání, měli základní povědomí o nejčastěji se vyskytujících vadách řeči, jež se mohou u dětí vyskytovat a aby věděli, jak k těmto dětem v rámci výchovně – vzdělávacího procesu

přístupovat. Jak vysoké nároky na děti klást, s jakými obtížemi v průběhu vzdělávání dopředu počítat a již předem se je pokusit eliminovat (srov. Lechta, V. 2011, s. 334; Bendová, P. 2011, s. 9).

Cílem rigorózní práce je provést mapování a analýzu obtíží dětí přípravných tříd z kvantitativního hlediska, výsledky kvalitativně porovnat a vytvořit výukové materiály sledované oblasti logopedického zaměření. Základní soubor korespondentů tvoří vybraný vzorek přípravných tříd Ústeckého kraje. V práci jsou vyhodnoceny nejčastější obtíže dětí s odkladem školní docházky, z důvodu školní nezralosti. Výsledky výzkumného šetření rigorózní práce přináší poznatky z porovnání aktuálního stavu komunikačních dovedností dětí přípravných tříd a jejich připravenost ke školní docházce.

Empirická část rigorózní práce je zpracována statistickým ověřováním platnosti jednotlivých stanovených hypotéz. Vzhledem k cílům empirického šetření jsou stanoveny následující hypotézy:

H_1 : Většina dětí/žáků, s odkladem školní docházky na základě školní nezralosti má poruchu komunikační schopnosti.

H_2 : Vliv rodinného prostředí ovlivňuje výchozí stav komunikačních schopností žáka.

H_3 : Absolvováním přípravné třídy s aplikací logopedické intervence dojde u žáků s narušenou komunikační schopností ke zlepšení komunikačních schopností.

Vybrané vzorky přípravných tříd ústeckého kraje byly následně analyzovány a zpracovány z hlediska kvalitativního výzkumu, se zaměřením na nejčastější problémy žáků těchto tříd z důvodu narušené komunikační schopnosti. Výstupem práce je výukový materiál zaměřený na tyto obtíže, který je zpracován ve formě písemné a v elektronické podobě.

Stěžejní cíl výzkumného šetření rigorózní práce přináší poznatky z porovnání aktuálního stavu komunikačních dovedností dětí přípravných tříd a jejich připravenost k povinné školní docházce, s následným popisem nedostatků zkoumané oblasti.

Výzkumnou otázkou rigorózní práce je: *Ověřit, zda dojde ke zlepšení komunikačních schopností dětí s NKS po absolvování přípravné třídy.* S ohledem na hlavní cíl byly stanoveny tyto parciální cíle: sledování celkového vývoje dítěte, aktivní pozorování v přípravných třídách s následnou analýzou vzdělávacích pokroků dítěte z pohledu jeho školní způsobilosti.

Výzkumné šetření využívá prvky kvantitativního i kvalitativního výzkumného šetření, tudíž se jedná o šetření smíšené. V rámci výzkumného šetření byla využita metoda dotazníku. Součástí dotazníku byl záznamový arch potřebný k vyplnění dosažených vstupních i výstupních výsledků testování výzkumného šetření. Kvantitativní část výzkumu byla tedy zaměřená na sběr dat pomocí

dotazníkové metody a kvantifikaci dosažených výsledků s následným hodnocením vyjádřený v číselných hodnotách. Dotazníkové šetření probíhalo ve dvou fázích. První fáze šetření proběhla po adaptaci dítěte na začátku přípravné třídy. Druhá fáze šetření proběhla při ukončení docházky do přípravné třídy. Kvalitativní část analyzuje výsledky kvantitativního šetření a zařazuje žáka do kategorie NKS.

7.1 Popis situace předškolního a základního vzdělávání v Ústeckém kraji

Při charakteristice celkové situace předškolního vzdělávání v Ústeckém kraji bylo vycházeno z *Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji za školní rok 2017/2018*. Zpráva vychází z oficiálních statistických dat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Ve vývoji počtu dětí navštěvujících předškolní vzdělávání došlo ke zvratu v trendu poklesu počtu dětí, což bylo zapříčiněno povinností předškolního vzdělávání pětiletých dětí a stále častějšímu přijímání dětí mladších tří let. Ve školském rejstříku na území Ústeckého kraje bylo ve školním roce 2017/2018 registrováno 358 předškolních zařízení. Většinu škol zřizovaly obce (procentuálně tedy 90,8%). Nejvíce předškolních zařízení se nachází v okresech Litoměřice a Děčín. Počet zapsaných dětí k předškolnímu vzdělávání činil 25 424 dětí, z toho 372 dětí bylo individuálně integrovaných.

V základních školách se vzdělávalo 72 770 žáků, z toho 5666 žáků bylo individuálně integrovaných. V přípravných třídách zřízených při základních školách se ve školním roce 2017/2018 vzdělávalo 751 žáků.

Předškolní vzdělávání se konkrétně sestavuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání.

Zřizovateli mateřských i základních škol v Ústeckém kraji jsou nejčastěji územní samosprávné celky, méně často pak soukromý zřizovatel a v malém počtu se vyskytují i církevní zařízení (Stav a rozvoj vzdělávací soustavy, 2020 [online]).

7.2 Popis základního výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo v roce 2018 a 2019 ve vybraných přípravných třídách Ústeckého kraje. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný, orientovaný na děti přípravných tříd. Do výzkumného vzorku bylo zahrnuto patnáct přípravných tříd ústeckého kraje: přípravná třída (dále jen PT) PT ZŠ Chlumec; PT ZŠ Chomutov; PT ZŠ Kadaň; PT ZŠ Klášterec nad Ohří; PT ZŠ Litoměřice; dvě PT ze ZŠ v Litvínově; PT LZŠ Měcholupy; PT ZŠ Podbořany; PT ZŠ Roudnice nad Labem; ZŠ Terezín; PT ZŠ Šluknov; dvě PT ze ZŠ v Ústí nad Labem; PT ZŠ Žatec.

Celkový počet dětí navštěvující přípravnou třídu ve školním roce 2018/2019 ve výše uvedených PT činí celkem 176 dětí. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 128 dětí, kterým byla diagnostikována NKS speciálním pedagogem – logopedem. Zastoupení chlapců a dívek je v každé přípravné třídě různé. Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 128 dětí: 50 dívek a 78 chlapců.

7.3 Výzkumná metoda

Pro záměry výzkumného šetření byl sestaven dotazník pro pedagogy přípravných tříd zaměřený na zjištění stupně obtíží narušené komunikační schopnosti. Dotazník byl vypracován na podkladě orientačního logopedického vyšetření. Pro tyto účely byl vytvořen záznamový arch logopedického šetření, který v sobě zahrnuje i otázky poukazující na nedostatky týkající se školní zralosti a připravenosti. Základem pro vytvoření a sestavení vhodných otázek dotazníku a záznamového archu byla vlastní zkušenost a působení v přípravné třídě na Základní škole v Terezíně.

Vlastní dotazník je orientován mimo jiného i do čtyř jazykových rovin: foneticko – fonologické; lexikálně – sémantické; morfologicko – syntaktické a roviny pragmatické. Každá z těchto jazykových rovin je zaměřena na specifické úkoly, vyhodnocující schopnosti mluvního projevu, řečových schopností, sluchového vnímání a celkového využití komunikace jako nástroje pro interakci. Cílem vstupního dotazníkového šetření bylo stanovit potíže v narušené komunikační schopnosti a její stupeň, zhodnotit dosaženou úroveň jednotlivých jazykových rovin. Cílem výstupního dotazníkového šetření bylo opětovné zhodnocení úrovně jednotlivých jazykových rovin, posouzení řečových schopností a dovedností včetně školní zralosti a připravenosti.

7.4 Struktura dotazníku

Dotazník, který se stal klíčovým výzkumným nástrojem pro sběr dat v rámci rigorózní práce je členěn do tří částí. Vstupní část se skládá z hlavičky: názvu a adresy instituce. Ve vstupní části jsou vysvětleny cíle dotazníku společně s pokyny, které vysvětlují jak dotazník vyplňovat. Ve druhé části jsou obsaženy vlastní otázky, které nás cíleně vedou ke zhodnocení a posouzení nedostatků v komunikaci či vývojové nevyzrálosti v oblastech, které je zapotřebí následně obohacovat, podněcovat a rozvíjet. Dotazník obsahuje 17 položek, které jsou cíleny na zhodnocení úrovně jednotlivých jazykových rovin, posouzení řečových schopností a dovedností včetně školní zralosti a připravenosti. Na konci dotazníku se nachází poděkování pedagogovi za spolupráci. Celý dotazník je anonymní. Z osobních údajů je uvedeno pouze pohlaví, věk, kategorie NKS, do které bylo dítě zařazeno logopedem.

V rámci šetření jednotlivých jazykových rovin byly zařazeny otázky hodnotící úroveň jednotlivé jazykové roviny. V rovině foneticko – fonologické je hodnocena formální vyspělost řeči, kde si všímáme, zda dítě hovoří souvisle a plynule, jaké má tempo řeči, zda ovládá dech, správně intonuje, dále zda hovoří ve vhodně zformulovaných větách a v neposlední řadě zda hovoří přiměřeně a srozumitelně. Mluvní projev je zde hodnocen z hlediska odchylek ve výslovnosti souhlásek (podle Lechty 2010). V rovině morfologicko – syntaktické se jedná o zjištění úrovně zvukové stránky řeči, o to, zda vyvozené hlásky dítě správně užívá, jaké slovní druhy dítě užívá, jak vypadá stavba věty, zda dítě již tvoří souvětí, zda se v řeči neobjevují přesmyky slabik a agramatizmy. V této oblasti také dále sledujeme pragmatickou rovinu včetně slovní zásoby dítěte. V mluvním projevu sledujeme, zda dítě dobře rozumí pokynům a jak používá řeč ke komunikaci s vrstevníky a dospělými. Vývoj výslovnosti, jak je již popsáno v teoretické části rigorózní práce by měl být podle Lechty v sedmém roce věku dítěte. Po sedmém roce věku by tedy mělo dítě umět vyslovovat všechny hlásky správně, ale mnohdy tomu tak není.

Odpovědi jsou uvedeny v číselné podobě stupnicí škál. Stupnice škály od jedné do pěti vyjadřuje míru úbytku funkce, kdy 1 znamená normální stav, 3 průměr a 5 znamená těžký deficit sledované funkce. 2 a 4 znamená mírný, respektive značný úbytek funkce. Otázka č. 1 *Úroveň porozumění českému jazyku* je v úvodu dotazníkového šetření z důvodu zařazení do přípravné třídy dítěte s odlišným mateřským jazykem. Ve výzkumném vzorku jsou takto zařazené dvě děti ve věku pěti let. Cílem této otázky korespondované dětem s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) bylo zjistit vstupní a výstupní stav porozumění jednotlivým základním pokynům v českém jazyce. Hodnotící škála: 1 rozumí vždy; 2 poměrně často; 3 občas; 4 méně často; 5 nerozumí nikdy.

7.5 Popis výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo od roku 2016 – 2020. V roce 2016 byla zahájena předběžná teoretická analýza, která byla orientována na studium dostupných informací a dat o daném tématu. Ze získaných informací vyplynul průzkum formou zjišťování si, kde všude v ústeckém kraji fungují přípravné třídy při ZŠ. Následující rok bylo uskutečněno počáteční vstupní pozorování dětí ve vybraných přípravných třídách litoměřického okresu. Pozorování dětí bylo realizováno v dopoledních hodinách v přirozeném prostředí školní třídy. Pozornost nebyla zaměřena jen na základní dovednosti dětí, k nimž by vzdělávání v přípravné třídě mělo směřovat, ale i na jejich možnosti komunikační schopnosti. Právě na základě vlastní zkušenosti s dětmi v přípravné třídě a tohoto pozorování bylo možné v roce 2017 sestavit výzkumný nástroj, který vycházel, jak ze sledovaných oblastí, tak i z orientačního logopedického vyšetření. Pro potvrzení účinnosti užitých postupů diagnostiky narušené komunikační schopnosti, dále pak se zaměřením na nedostatky v oblasti školní zralosti, byl výzkumný nástroj v rámci předvýzkumu ověřován v přípravné třídě autorky této práce. Po doladění a několika úpravách byl výzkumný nástroj uspořádán do konečné podoby.

Po obdržení registru s informacemi aktuálně otevřených přípravných tříd byl odeslán ředitelům základních škol ústeckého kraje průvodní dopis, ve kterém byli osloveni a požádáni o podporu ve výzkumném šetření, a zda by jejich prostřednictvím bylo zprostředkováno předání testového dotazníku pedagogům vzdělávajícím děti v přípravných třídách.

Výběrově bylo osloveno celkem 45 základních škol. Návratnost dotazníkového šetření činila počet 19 PT ZŠ. Do výzkumného šetření se však v konečné fázi zapojilo 15 přípravných tříd, ze kterých byl posléze vybrán výzkumný vzorek dětí/žáků. Ne všechny základní školy mohly přípravné ročníky otevřít, především v nedostatečně velkých obcích to nebylo realizovatelné z důvodu malého počtu přihlášených dětí. Výzkumný vzorek hlavního výzkumného šetření byl tedy vybrán z 15 oslovených přípravných tříd ústeckého kraje z celkového počtu 45 ZŠ, ve kterých byl zahájen přípravný ročník ve školním roce 2018/2019.

<i>Fáze výzkumného šetření</i>
2016 teoretická analýza dat pozorování (obtíží v komunikaci) u dětí/žáků v PT (Terezín) příprava výzkumného nástroje
2017 realizace předvýzkumu (PT Terezín, Litoměřice) úprava výzkumného nástroje
2018/2019 realizace výzkumu ve vybraných PT ústeckého kraje
2019/2020 zpracování a vyhodnocení dosažených výsledků

Tabulka 5: Fáze výzkumného šetření

7.6 Zpracování výsledků výzkumného šetření

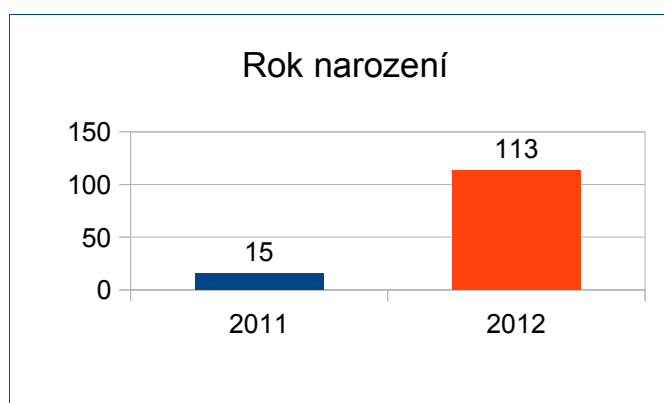
Všechny níže předložené výsledky byly zpracovány univariační analýzou a zaneseny do frekvenčních tabulek četnosti s vizuální oporou v grafickém znázornění. Do tabulek byly zaneseny jak hodnoty v číselné podobě, tak jejich procentuální zastoupení.

Níže uvedené tabulky a grafy znázorňují genderové zastoupení výzkumného vzorku dětí z přípravných tříd.

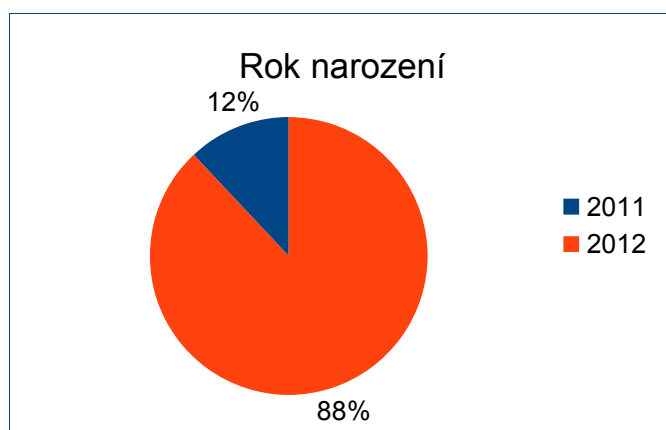
Výzkumného šetření v letech 2018/2019 se zúčastnilo celkem 15 přípravných tříd ústeckého kraje. Zastoupení dívek a chlapců je v každé přípravné třídě rozličné.

Rok narození	Četnost	Relativní četnost
2011	15	12,00%
2012	113	88,00%
Σ	128	100,00%

Tabulka 6: Zastoupení dívek a chlapců v přípravných třídách



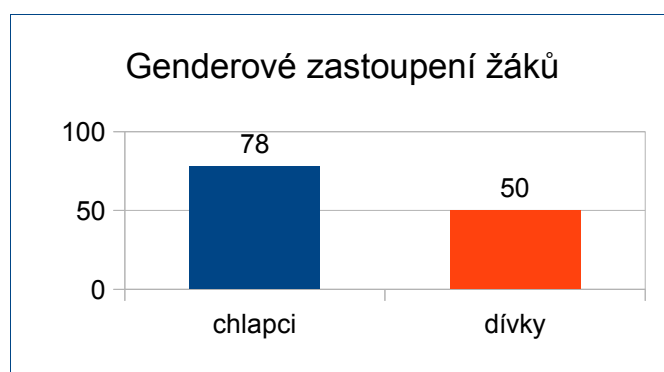
Graf 1 Rok narození



Graf 2 Rok narození (procentuální vyjádření)

Genderové zastoupení žáků		
Pohlaví	Četnost	Relativní četnost
Dívky	50	39,00%
Chlapci	78	61,00%
Σ	128	100,00%

Tabulka 7: Genderové zastoupení žáků

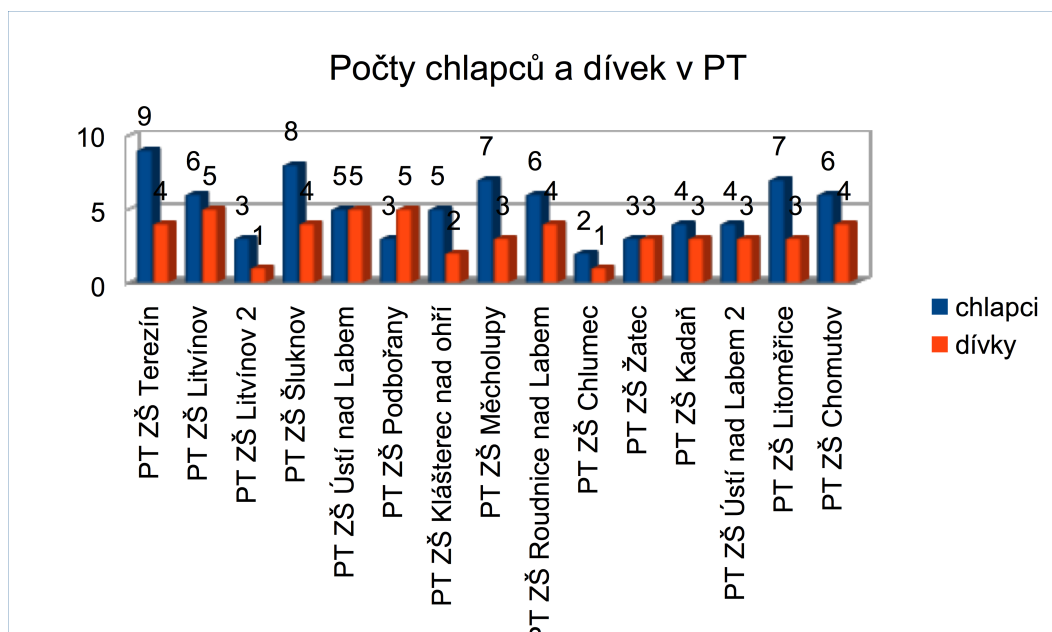


Graf 3 Genderové zastoupení žáků



Graf 4 Genderové zastoupení žáků (procentuální)

Graf 5 prezentuje zastoupení chlapců a dívek ve vybraných přípravných třídách ústeckého kraje.



Graf 5 Zastoupení chlapců a dívek ve vybraných přípravných třídách ústeckého kraje

Počty chlapců a dívek v PT			
Přípravná třída	Chlapci	Dívky	Četnost
PT ZŠ Terežín	9	4	13
PT ZŠ Litvínov	6	5	11
PT ZŠ Litvínov 2	3	1	4
PT ZŠ Šluknov	8	4	12
PT ZŠ Ústí n/L	5	5	10
PT ZŠ Podbořany	3	5	8
PT ZŠ Klášterec n/O	5	2	7
PT ZŠ Měcholupy	7	3	10
PT ZŠ Roudnice n/L	6	4	10
PT ZŠ Chlumec	2	1	3
PT ZŠ Žatec	3	3	6
PT ZŠ Kadaň	4	3	7
PT ZŠ Ústí n/L 2	4	3	7
PT ZŠ Litoměřice	7	3	10
PT ZŠ Chomutov	6	4	10
Σ	78	40	12

Tabulka 8: Počty chlapců a dívek v PT

8 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

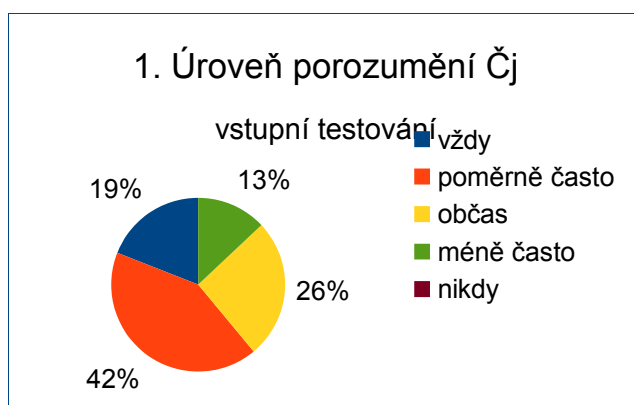
Položka dotazníku č. 1: Úroveň porozumění Čj

Úroveň porozumění českému jazyku byl v úvodu dotazníkového šetření z důvodu zařazení do přípravné třídy dětí s odlišným mateřským jazykem. Ve výzkumném vzorku byly takto zařazeny dvě děti ve věku 5 let. Cílem této otázky korespondované dětem s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) bylo zjistit vstupní a výstupní stav porozumění jednotlivým základním pokynům v českém jazyce. Přestože byla tato položka v dotazníku adresována dětem s OMJ, byly testovány všechny děti z výzkumného vzorku. Výzkumným šetřením byla zjištěna délka pobytu těchto dětí na území České republiky. Dva žáci, kteří docházeli do přípravného ročníku byli již adaptováni na podmínky v ČR, proto pro ně porozumění běžným pokynům (pozdrav, poděkování, prosba, pokynu k činnosti aj.) nebylo zcela obtížné. Zajímavé ovšem bylo zjištění, že zastoupení dětí s mateřským jazykem shodným, ve kterém probíhá edukační činnost v PT byly na úrovni porozumění při vstupním testování přibližně na stejné úrovni jako děti pocházející z jazykově odlišného prostředí. Vzhledem k včasnému zařazení těchto dětí do PT a pravidelné každodenní odborné pomoci, která jim byla poskytnuta k osvojení základních dovedností a návyků, měli dobré předpoklady pro získání základů pro školní vzdělávání.

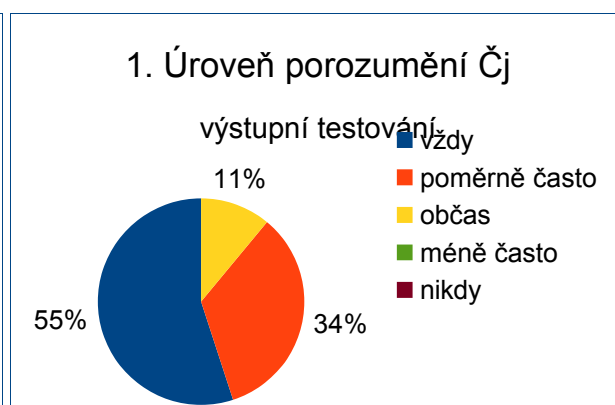
Ukazuje se, že v oblasti porozumění můžeme pozorovat oproti vstupnímu šetření výrazné zlepšení o 36% v hodnocení stupně rozvoje ve škále 1. Žáky mající problémy v oblasti porozumění řeči, bylo vhodné častěji motivovat k poznávání nových věcí, předmětů, pojmů aj. . U žáků, kteří byli k daným činnostem pasivní se autorce práce osvědčila právě motivace žáků, zprostředkovaná jejich vlastním poznáním a zaujetím, nadchnutím se pro danou činnost. Z konečného testování žáků v přípravných třídách vyplynulo, že úroveň porozumění Čj měla zvyšující tendenci oproti vstupnímu testování. Ukazuje se, že nároky na činnosti žáků s OMJ v přípravné třídě byly přiměřené a nevedly ke stagnaci rozvoje jazykových dovedností či jasnému vytváření negativních postojů, které mohou být v protikladu s nejednoznačným chováním učitelek v PT. Dřívější přesvědčení, že vliv mateřského jazyka negativně ovlivňuje osvojování jazyka cizího, se ukazovalo např. v názoru, že pro úspěšné osvojení jazyka cílové země je třeba co nejvíce omezit komunikaci v mateřském jazyce, protože probíhá na úkor komunikace (a tedy osvojování) jazyka cílového. Toto smýšlení bylo již mnohými vědeckými výzkumy zamítnuto a naopak byl odborníky prezentován názor, Cummins (1981) že čím dokonalejší jsou jazykové kompetence a dovednosti v mateřském jazyce jedince, tím snadněji tento jedinec svůj souhrn jazykových prostředků obohatí o odpovídající ekvivalenty v cizím jazyce (Cummins, 1981; Glock – Kovacs, 2013).

1. Úroveň porozumění Čj					
		Vstupní testování		Výstupní testování	
Hodnotící škála		Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	vždy	24	19,00%	71	55,00%
2	poměrně často	54	42,00%	43	34,00%
3	občas	33	26,00%	14	11,00%
4	méně často	17	13,00%	0	0,00%
5	nikdy	0	0	0	0,00%
Σ		128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 9: Úroveň porozumění Čj



Graf 6 Úroveň porozumění Čj (vstupní testování)



Graf 7 Úroveň porozumění Čj (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 2: Formální vyspělost řeči

Průběh šetření probíhal metodou vyprávění podle obrázku: popis obrázku, který nám umožňoval volné vypravování. U dítěte bylo sledováno a hodnoceno: zda dítě při volném vyprávění hovoří souvisle a plynule, jaké má tempo řeči, zda při mluvě ovládá dech, jaký má hlasový začátek, zda klidově dýchá, zda realizuje hlásky při nádechu či výdechu, mluvní projev z hlediska plynulosti, síla a melodie hlasu během promluvy a v neposlední řadě srozumitelnost. Při volném vyprávění jsme se zaměřili, zda a jak dobře rozumí pokynům.

Pouze 1% procento dětí nevykazovalo odchylky a dokázalo hovořit na dané téma obrázku plynule a souvisle. Minimální příznaky a občasné opakování slabik byly zaznamenány u 13% testovaných dětí. U většiny dětí, a to 64% byly patrné zjevné a časté příznaky neplynulosti s projevy nadměrné námahy v mluvním projevu. Ve většině případů se objevovala nadměrná síla se zvýšenou polohou hlasu hlasu během promluvy. Při mluvním projevu děti nedokázaly správně hospodařit se svým dechem, většina dětí realizovala hlásky při nádechu a tok řeči nebyl plynulý. Vážné problémy v této oblasti byly sledovány u 4% testovaného vzorku dětí.

Při konečném testování vidíme zlepšení, výraznější potíže shledáváme u 8% dětí z počátečních 32 %. Sledované děti, které nevykazují žádné či vykazují minimální příznaky činí 50%.

Ukazuje se, že pobyt a pravidelná docházka do přípravné třídy má kladný vliv na kvalitu jazykového projevu sledovaných žáků. Výzkumné šetření prokazuje odlišnosti v komunikaci rozličného charakteru, které vycházejí především z výsledku individuálních psychických a kognitivních vlastností a v neposlední řadě v důsledku sociálních podmínek k rozvoji komunikace v rodinném prostředí.

O t á z k a č. 2 <i>Formální vyspělost řeči</i> : sledujeme zda:	<i>Hodnoticí škála</i>
• dítě hovoří souvisle a plynule	1- žádné příznaky
• tempo řeči	2 – minimální příznaky, občasné interverbální a intraverbální akcelerace řeči, občasné opakování hlásek, slabik, slov, občasná nepřesná artikulace
• ovládá dech	3 – zjevné a časté příznaky akcelerace řeči, časté opakování hlásek, slabik, slov, vět, nepřesná artikulace
• správně intonuje	4 – výrazné projevy, zjevné a časté akcelerace tempa řeči, téměř vždy dýchá ústy, narušená srozumitelnost řeči
• hovoří ve vhodně zformulovaných větách	5 – trvale se vyskytující akcelerace tempa řeči, redukce souhláskových shluků, slabik, slov, vět, trvale nepřesná artikulace, mluva je obtížně srozumitelná
• hovoří srozumitelně, přiměřeně kultivovaně	

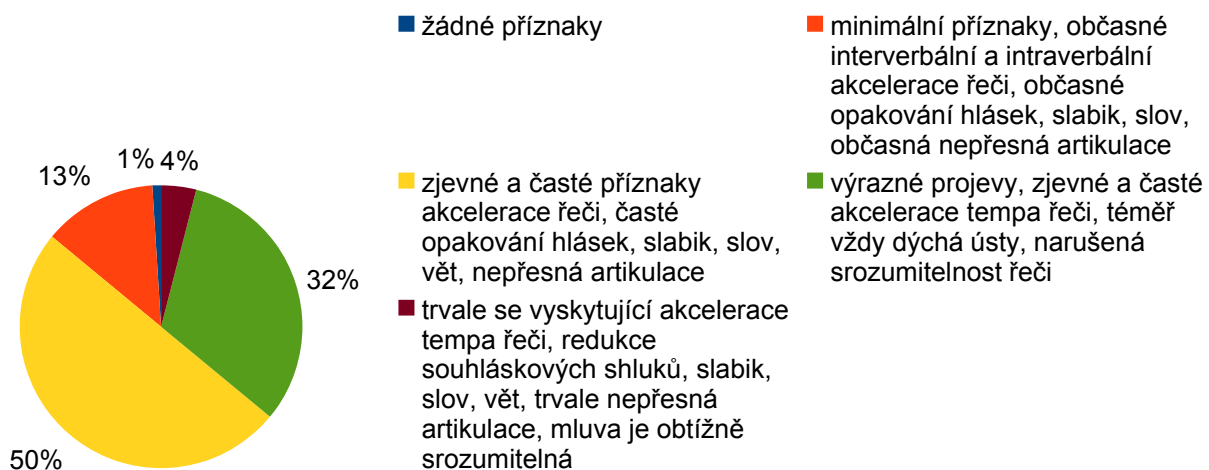
Tabulka 10: *Formální vyspělost řeči (hodnoticí škála)*

Formální vyspělost řeči				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	2	1,00%	13	9,00%
2	16	13,00%	52	41,00%
3	64	50,00%	53	42,00%
4	41	32,00%	10	8,00%
5	5	4,00%	0	0,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 11: Formální vyspělost řeči (vstupní a výstupní testování)

2. Formální vyspělost řeči

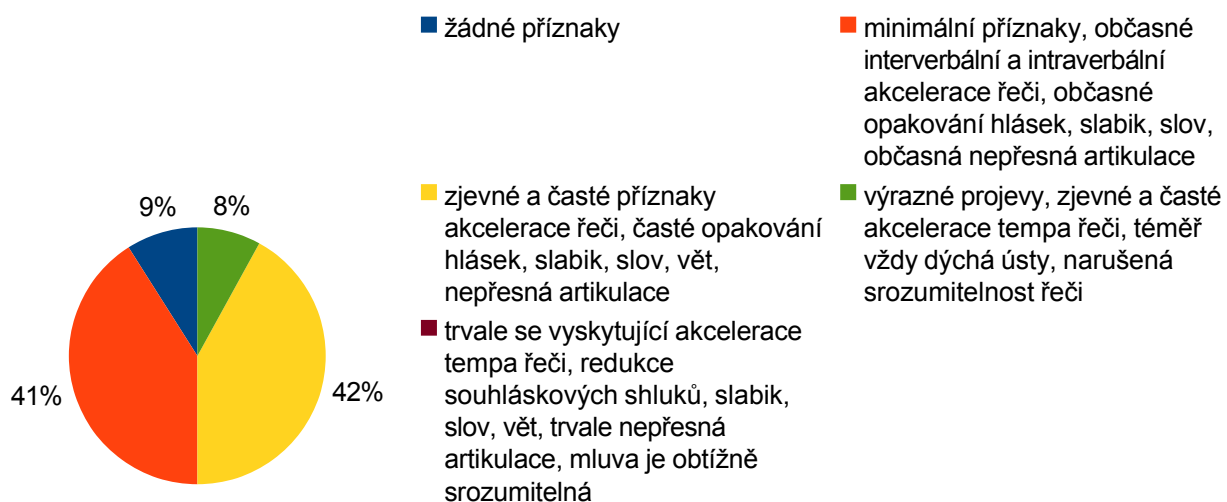
vstupní testování



Graf 8 Formální vyspělost řeči(vstupní testování)

2. Formální vyspělost řeči

výstupní testování



Graf 9 Formální vyspělost řeči (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 3: Slovní projev

Průběh šetření probíhal metodou volného rozhovoru s dítětem. Pro převyprávění děje byly užity dějové obrázky v podobě různých příběhů i situací poslopně po sobě jdoucích. U dítěte bylo sledováno a hodnoceno: zda dokáže vyprávět na dané téma, zda vypráví samostatně rozvitými či jednoduchými větami nebo jen velmi jednoduše popíše děj. Sledováno bylo také, zda dítě dokáže sestavit dějovou posloupnost a daný děj či situaci popsat. U reprodukce říkanky nebo písničky: zda dokáže samostatně a správně reprodukovat říkanku nebo reprodukuje s dopomocí, zda reprodukuje s nepřesnou znalostí textu nebo dochází k vynechání části textu.

Z výsledků vstupního hodnocení vyplynulo, že děti z necelých 50% s narušenou komunikační schopností s vynaložením menšího či většího úsilí, dokáže vyprávět o svém domově, dovede převyprávět své zážitky. Pouze 1% ze sledovaných dětí dokáže vést rozhovor bez návodných otázek. Převyprávět pohádku a reprodukovat básničku či písničku zvládne s občasnými problémy 22% dětí, se značnými obtížemi už má vzrůstající tendenci a narůstá o 21%. Z celkového počtu 128 dětí tuto zkoušku 10 dětí nezvládá.

Podíváme-li se na konečné testování, zjistíme, že absolvováním přípravné třídy došlo i u oněch 10-ti dětí ke zlepšení úrovně slovního projevu. Můžeme konstatovat, že u 83% přetrvávají občasné problémy v důsledku oslabení sluchového vnímání. Oslabení sluchového vnímání

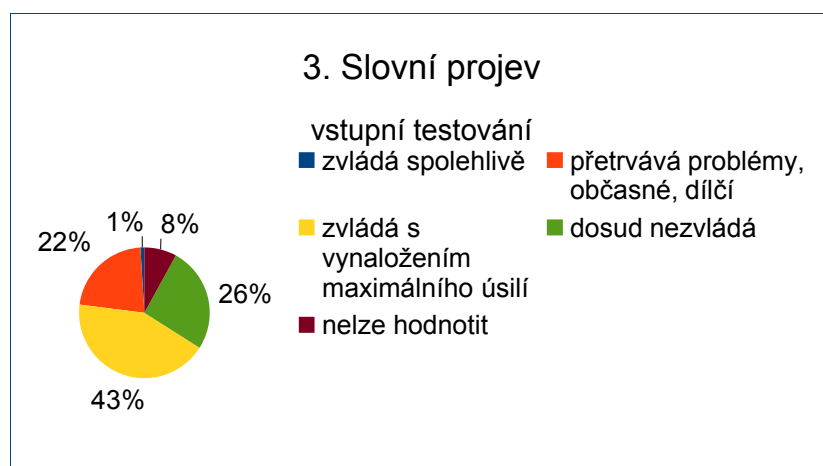
významnou měrou poznamenává vývoj řeči. Z hlediska hodnocení kvality slovního projevu bylo zvoleno kritérium realizace komunikačního záměru.

Otázka č. 3 <i>Slovní projev</i> – sledujeme zda dítě:	<i>Hodnotící škála</i>
<ul style="list-style-type: none"> • umí hovořit o svém domově, o rodině 	1 – zvládá spolehlivě
<ul style="list-style-type: none"> • dovede vyprávět své zážitky (co dělalo o víkendu ...) 	2 – přetrvávají problémy, občasné, dílčí
<ul style="list-style-type: none"> • dovede převyprávět děj podle skutečnosti i podle obrázku 	3 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí
<ul style="list-style-type: none"> • reprodukuje říkanky, básničky, písničky 	4 – dosud nezvládá
<ul style="list-style-type: none"> • je schopno reprodukovat pohádku či příběh 	5 – nelze hodnotit
<ul style="list-style-type: none"> • zvládne dramatickou úlohu 	
<ul style="list-style-type: none"> • dovede vést rozhovor 	

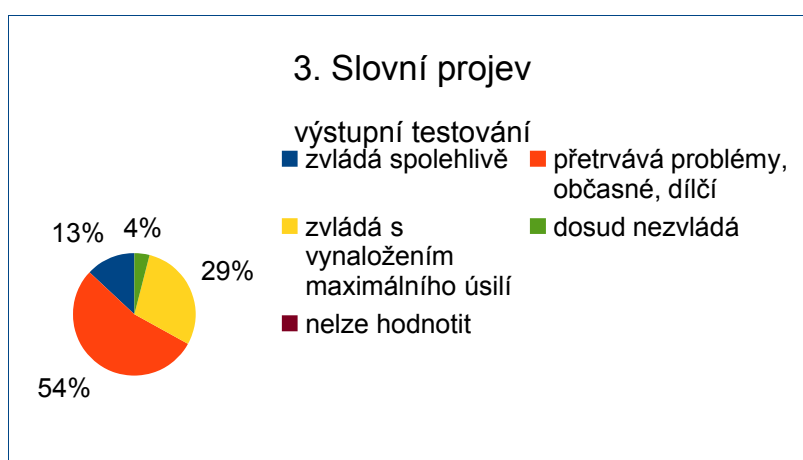
Tabulka 12: *Slovní projev (hodnotící škála)*

Slovní projev				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	2	1,00%	16	13,00%
2	28	22,00%	69	54,00%
3	55	43,00%	38	29,00%
4	33	26,00%	5	4,00%
5	10	8,00%	0	0,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 13: *Slovní projev (vstupní a výstupní testování)*



Graf 10 Slovní projev (vstupní testování)



Graf 11 Slovní projev (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 4: Orientační vyšetření výslovnosti

Cílem orientačního vyšetření výslovnosti bylo zjistit, které hlásky dítě nevyslovuje vůbec, které hlásky nahrazuje jinou hláskou a které hlásky vyslovuje vadně. Výslovnost hlásek bylo zapotřebí sledovat vždy na začátku, uprostřed a na konci slova. Je důležité, aby dítě znalo obsah slov. Slova byla vybírána přiměřeně věku dítěte. Vyšetření výslovnosti nemusí probíhat pouze čtením a opakováním slov ze záznamového archu, ale zkušený pedagog – logoped dokáže zjistit z běžného rozhovoru či vyprávění, zda se u dítěte v mluvním projevu vyskytují odchylky ve výslovnosti.

Z celkového počtu 128 testovaných dětí tvoří pouze 2% dětí, které při orientačním zjišťování výslovnosti, byly schopné všechny hlásky vyslovit správně. Prověřením výslovnosti bylo zjištěno, že 37% vzorku dětí vyslovuje jednu až tři hlásky nesprávně. Zbytek dětí mělo při vyslovování hlásek potíže rozličného charakteru a 14% dětí vykazovalo těžké odchylky ve výslovnosti hlásek,

kteře znemořňovaly realizaci komunikačního záměru, neboť vadná výslovnost je patrná v mluvním projevu a velmi často se stává nápadným rysem právě komunikačního záměru.

Z konečného testování dětí vyplynulo, že vřhledem k pravidelné docházce do přípravné třídy, ve které je dětem poskytnuta logopedická náprava nebo navřtěvuje-li dítě přípravnou třídu logopedickou dochází k evidentnímu zlepšení ve výslovnosti vadně artikulovaných hlásek. Autorka práce k výře uvedenému dodává, že k tomu, aby u dítěte došlo ke zlepšení ve vadné výslovnosti hlásek, je zapotřebí úzké spolupráce rodiny se školou a především pravidelného a časného tréninku i v domácím prostředí.

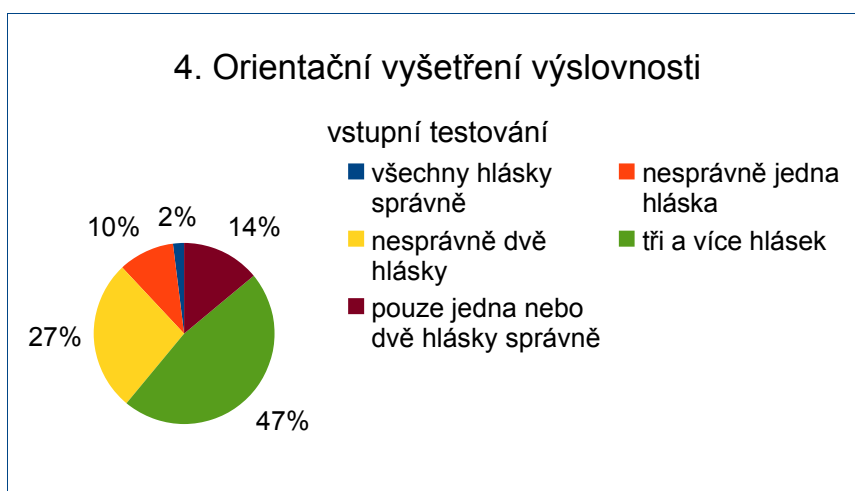
Celkový výsledek konečného testování nám tedy ukazuje, že více jak polovina testovaných dětí má problémy s výslovností. Nejméně jednu nesprávně vyslovovanou hlásku vykazuje 27% testovaných dětí, 9% vyslovuje všechny hlásky správně, mírné obtíže ve výslovnosti 1–3 hlásek jsou patrné u 67% z celkového vzorku. Potíže středně-těžkého charakteru byly rozpoznány ve 20%. Těžké problémy ve výslovnosti byly stanoveny u 4% z celkového výzkumného vzorku.

Otázka č. 4 <i>Orientační vyřetření výslovnosti</i> – sledujeme zda dítě:	<i>Hodnotící škála</i>
• samohlásky: -a; -o; -u; -e; -i	1 - vyslovuje všechny hlásky správně
• dvojhásky: -au; - ou	2 - nesprávně jedna hláska
• souhlásky – 1. artikulační okřsek: -p; - b; -m; - f; - v	3- nesprávně dvě hlásky
• 2. artikulační okřsek: -t; -d; - n; -l; -c; -s; -z; - č; -ř; -ž; -r; -ř	4 - tři a více hlásek
• 3. artikulační okřsek: -j; -t'; -d'; -n	5 – pouze jedna nebo dvě hlásky dobře
• 4. artikulační okřsek: -k; -g; -ch	
• 5. artikulační okřsek: -h	

Tabulka 14: *Orientační vyřetření výslovnosti (hodnotící škála)*

Orientační vyšetření výslovnosti				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	3	2,00%	11	9,00%
2	11	10,00%	34	27,00%
3	35	27,00%	51	40,00%
4	60	47,00%	26	20,00%
5	18	14,00%	5	4,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 15: Orientační vyšetření výslovnosti (vstupní a výstupní testování)



Graf 12 Orientační vyšetření výslovnosti (vstupní testování)



Graf 13 Orientační vyšetření výslovnosti (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 5: Artikulační obratnost

Zkouška artikulační obratnosti byla zacílena na zjištění artikulační obratnosti dítěte. Sledováno bylo: objevují-li se v řeči dítěte přesmyky slabik, vypouštění hlásek nebo směšování hlásek. Vybrána byla hlásková spojení z hlásek, které dítě vyslovovalo správně. Mladší děti 6 let nebyly touto zkouškou zatíženy.

Pro opakování artikulačně obtížných slov byla vybrána slova: čtvrtěk, pstruh, paroplavba, nejnepříjemnější, třpytivý, nejnebezpečnější, obdivuhodné, postříbřený. Pro opakování slov, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek: železo, zamaže, Saša má žízeň, sušené švestky, plácačka na mouchy.

S 90% úspěšností při vstupním hodnocení uspěly 3% dětí. Vzhledem k vadné výslovnosti některých hlásek většinou docházelo k náhradě hlásky -r za -l, -ř za -ž, k vynechání hlásky ve slově či vůbec k vyslovení slova nedošlo. Celkový výsledek vstupního testování dokládá, že více než 60% testovaných dětí je schopno s 50% úspěšností artikulačně obtížná slova zopakovat. S nižší než 50% úspěšností bylo v testu shledáno 31% dětí.

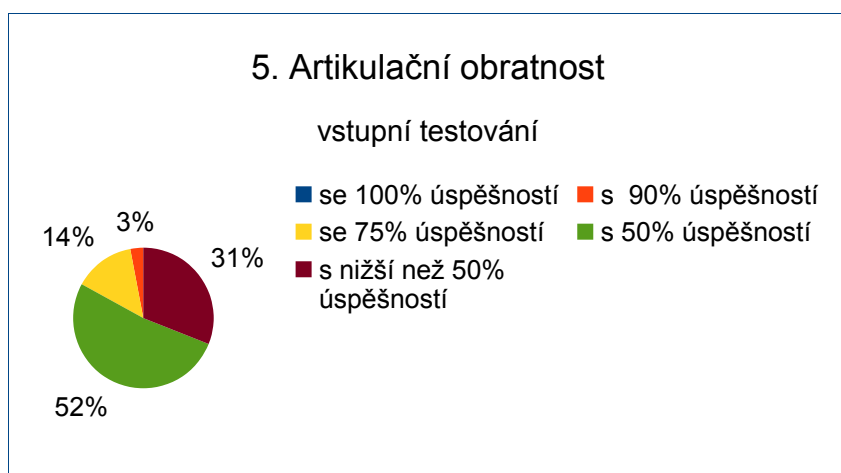
Z konečného hodnocení naopak vyplynulo, že 23% dětí je ve výslovnosti artikulačně obtížných slov v 90% úspěšné. V případě vyšší než 50% úspěšnosti se vyskytuje 71% sledovaných dětí. S nižší než 50% úspěšností je evidováno 6% dětí.

Otázka č. 5 Artikulační obratnost -sledujeme zda dítě:	Hodnoticí škála
<ul style="list-style-type: none">• opakuje slabiky (<i>kla – klu; ba – da; be – de; ple – klu</i> aj.)	1 – se 100% úspěšností
<ul style="list-style-type: none">• opakuje jednoslabičná slova (<i>fřk, brk, vlej, plej, mlok</i> aj.)	2 – s 90% úspěšností
<ul style="list-style-type: none">• opakuje slova dvojslabičná, trojslabičná a čtyřslabičná z otevřených slabik (<i>koleno, poleno, čokoláda</i> aj.)	3 – se 75% úspěšností
<ul style="list-style-type: none">• opakuje slova trojslabičná se souhláskovým shlukem (<i>zádrhel, polívka</i> aj.)	4 – s 50% úspěšností
<ul style="list-style-type: none">• opakuje slova artikulačně obtížná (<i>čtvrtek, podplukovník, helikoptéra</i> aj.)	5 – s nižší než 50% úspěšností
<ul style="list-style-type: none">• Opakuje slova, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek (<i>sešít, štěně, sušenka</i> aj.)	

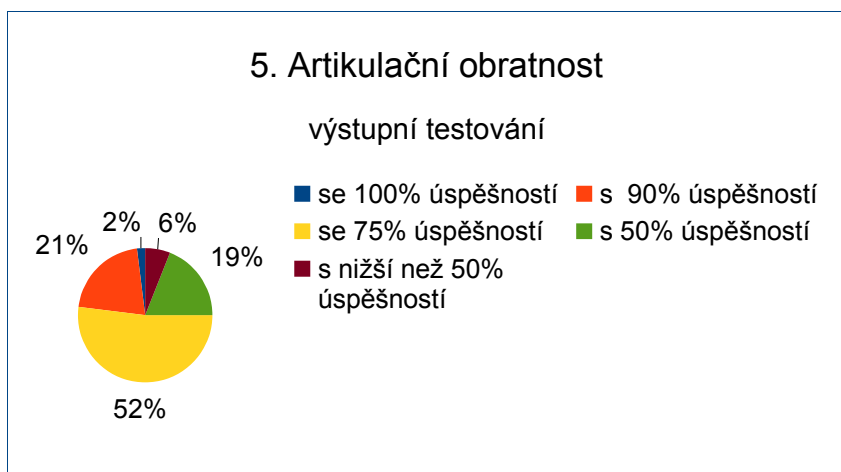
Tabulka 16: Artikulační obratnost (hodnoticí škála)

Artikulační obratnost				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	0	0,00%	2	2,00%
2	4	3,00%	27	21,00%
3	18	14,00%	67	52,00%
4	66	52,00%	24	19,00%
5	40	31,00%	8	6,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 17: Artikulační obratnost (vstupní a výstupní hodnocení)



Graf 14 Artikulační obratnost (vstupní testování)



Graf 15 Artikulační obratnost (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 6: Sluchové vnímání

Průběh šetření dítěte proběhlo formou cvičení a her se zaměřením na rozlišení měkkých a tvrdých hlásek (za pomoci houbičky a dřívka), souhlásek, krátkých a dlouhých samohlásek v běžně používaných slovech za použití obrázků. Dítě tvořilo rýmy přiřazením správné dvojice obrázků (např. *les – pes*; obrázek lesa a obrázek psa). Obrázky byly využity i ke zjištění zda dítě vytvoří různá slova od dané hlásky (např. *kočka, kolo, kniha*). Při hodnocení identifikace koncové hlásky ve slově byla pro některé děti vhodná hra *Slovní kopaná*. Pro předškoláky je však ještě obtížná. Proto lépe posloužily opět obrázky, které byly užity i k hodnocení a sledování identifikace počáteční hlásky ve slově. Cílem vyšetření sluchového vnímání bylo určit, zda dítě dokáže rozpoznat jemné odlišnosti ve výslovnosti hlásek sluchovou cestou. Šetření sluchového vnímání bylo rozděleno do několika skupin, a to: *naslouchání*, ve kterém bylo sledováno, zda dítě dokáže naslouchat krátkému příběhu, zda pozná dané předměty podle jejich charakteristického zvuku, zda zvládne ukázat směr, ze kterého zvuk přichází; *sluchové rozlišování* bylo cíleno na rozlišení dvojice slov (*kos – koš; pije – bije* apod.), ve *zkoušce sluchové analýzy – syntézy* bylo zjišťováno, zda dítě vytleská slovo po slabikách, určí počáteční a poslední hlásku ve slově; další sledovanou oblastí bylo ověření zvládnutí *rytmické reprodukce*.

Z prezentace výsledků vstupního testování můžeme sledovat, že více než polovina dětí má při vstupu do přípravné třídy problémy ve sluchovém vnímání. Velké potíže měly děti s vytleskáním slov ve větě, ale z vlastní zkušenosti v přípravné třídě vím, že obtíže v této oblasti přetrvávají a některé děti mají s tímto úkolem problémy i v nižších ročnících ZŠ. V 1. třídě jsme často s dětmi, které absolvovaly přípravný ročník skákaly do rytmu pro uvědomění si členění věty na slova. Co slovo, to poskok. Velice se jim líbilo říkadlo „*Skákala bába, reksum, kandr...*“ . Vnímání rytmu v rámci výuky čtení a psaní následně ovlivňuje především schopnost školního dítěte rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky ve slově.

Necelá polovina testovaných dětí měla potíže s identifikací první hlásky ve slově, většina správných odpovědí zazněla až na druhý pokus. Určení poslední hlásky ve slově bylo pro děti komplikované. Naopak ve větší míře se dětem dařilo vytleskat slabiky ve slově.

V konečném hodnocení byly vidět u dětí pokroky ve sledovaných oblastech. Z nulového vstupního výsledku došlo u 20% testovaných dětí ke zlepšení. Více než polovina dětí 53% zvládne zkoušku sluchového vnímání zpravidla na druhý pokus správně, což je k předškolnímu věku dítěte celkem objektivní míra. V případě 8% z celkového počtu danou zkoušku zvládne s velkými obtížemi či nezvládne vůbec. Vlivem oslabení sluchového vnímání dochází ve školním věku k potížím ve čtení i psaní. Oslabením sluchového vnímání by dětem činilo obtíže spojování písmen

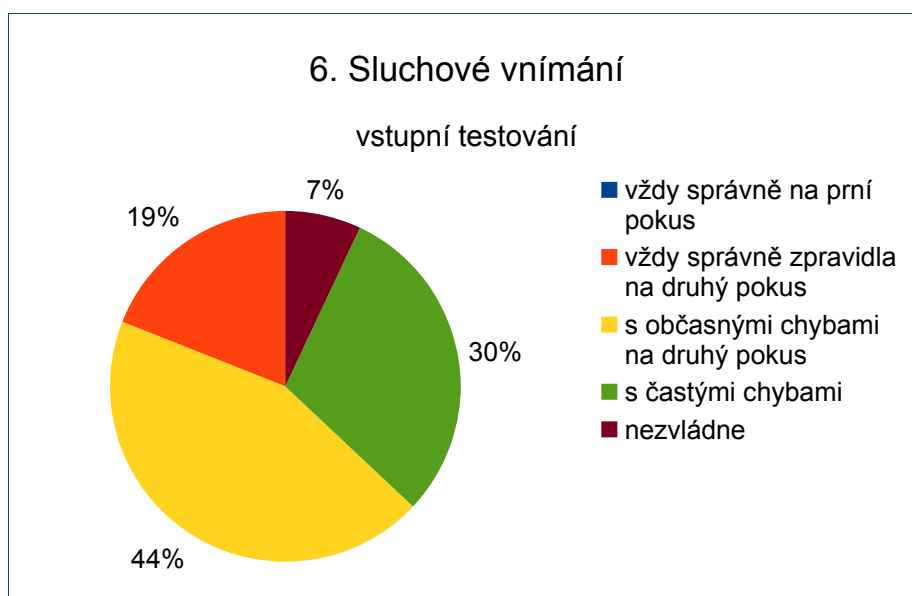
do slabik a slabik do slov. Bohužel viz výše, uvedené potíže odčerpají žákům mnoho sil, úsilí a pozornosti. Rozvoj sluchového vnímání je stimulován každodenní zkušeností. Je žádoucí u těchto dětí oblast sluchového vnímání cíleně trénovat pravidelným zařazováním her, rytmizací říkadel ve skupinových činnostech, ale vhodný je i pravidelný krátký nácvik v domácím prostředí s rodiči.

Otázka č. 6 <i>Sluchové vnímání</i> : sledujeme zda dítě:	<i>Hodnotící škála</i>
• vytleská ve větě slova	1 - vždy správně na první pokus
• vytleská slovo po slabikách	2 - vždy správně zpravidla na druhý pokus
• identifikuje ve slově první hlásku	3 - s občasnými chybami na druhý pokus
• identifikuje ve slově koncovou hlásku	4 - s častými chybami
• identifikuje hlásku uprostřed slova	5 - nezvládne
• rozliší sluchem slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami	
• rozliší sluchem měkkou a tvrdou slabiku	
• vytvoří různá slova od dané hlásky	
• vytvoří rým	

Tabulka 18: *Sluchové vnímání (hodnotící škála)*

Sluchové vnímání				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	0	0,00%	25	20,00%
2	24	19,00%	68	53,00%
3	56	44,00%	24	19,00%
4	39	30,00%	8	6,00%
5	9	7,00%	3	2,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 19: *Sluchové vnímání (vstupní a výstupní testování)*



Graf 16 Sluchové vnímání (vstupní testování)



Graf 17 Sluchové vnímání (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 7: Verbální sluchová paměť

Cílem šetření verbální sluchové paměti bylo ověření si schopnosti dítěte zapamatovat si pojmy, vybavit si pojmy, udržet v paměti (s přihlédnutím k věku dítěte) větu o určitém počtu slov. Pro předškolní dítě ve věku 6 let byly určeny šesti slovné věty. Pro hodnocení verbální sluchové paměti byla užita hra *Maminka jede na výlet a do batohu jí dáme* Výsledkem je rostoucí, prodlužovaná věta. Použity byly věty, slova, se kterými se běžně setkává. Zařazena nebyla slova artikulačně obtížná. Zjištění úrovně verbální sluchové paměti navazuje na předchozí zkoušku.

Z dosažených výsledků se ukazuje, že při absolvování vstupního testování byla u zkoumaného vzorku dětí sluchová paměť podprůměrná. 20% dětí se pohybovalo v širším průměru a u 17% byly zjištěny těžké obtíže ve schopnosti vybavnosti i v oblasti neverbální vizuální paměti. U 63% dětí bylo zapotřebí použití návodných slov či obrázků pro zrakovou oporu. U sledovaných dětí bylo zjištěno, tak jako v předchozí zkoušce, narušení vnímání rytmu. Ukazuje se, že vědomosti dítěte byly na dobré úrovni, ale vzhledem ke snížení kvality v oblasti sluchové paměti si nebylo schopno zapamatovat sluchové vjemy, instrukce. Aby mohly být zhodnoceny optimální výkony dětí, bylo zapotřebí dětem poskytnout vizuální oporu.

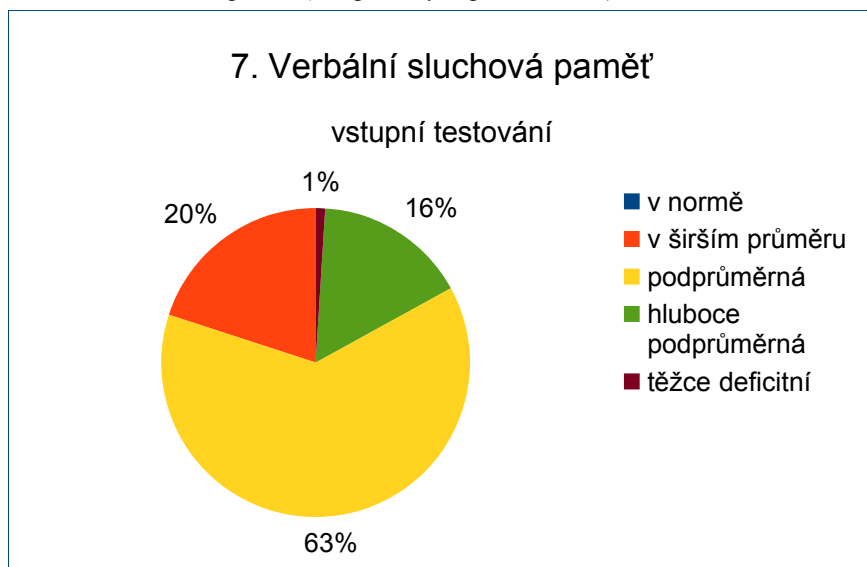
Výsledky z konečného šetření v samotném závěru absolvování přípravného ročníku nám prezentují úspěšnost, kdy sluchová paměť dosáhla úrovně širšího průměru, a to v případě 67%. Ve školním roce došlo tedy k výraznému zlepšení u téměř poloviny dětí, které v této oblasti vykazovaly podprůměrné výsledky. 5% zastoupení charakterizující hluboce podprůměrnou verbální sluchovou paměť, zahrnuje testovaný vzorek dětí s NKS, především s diagnózou vývojová dysfázie a balbuties, ale i dětí v souvislosti nerovnoměrně dozrálé CNS.

Otázka č. 7 <i>Verbální sluchová paměť</i> : sledujeme zda dítě:	Hodnotící škála
• umí básničky, písničky	1 - v normě
• opakuje řadu slov, vět	2 – v širším průměru
• vyhledá obrázky se slovy a seřadí je v pořadí, ve kterém je slyšelo	3 - podprůměrná
• zopakuje pět nesouvisejících slov	4 – hluboce podprůměrná
	5 – těžce deficitní

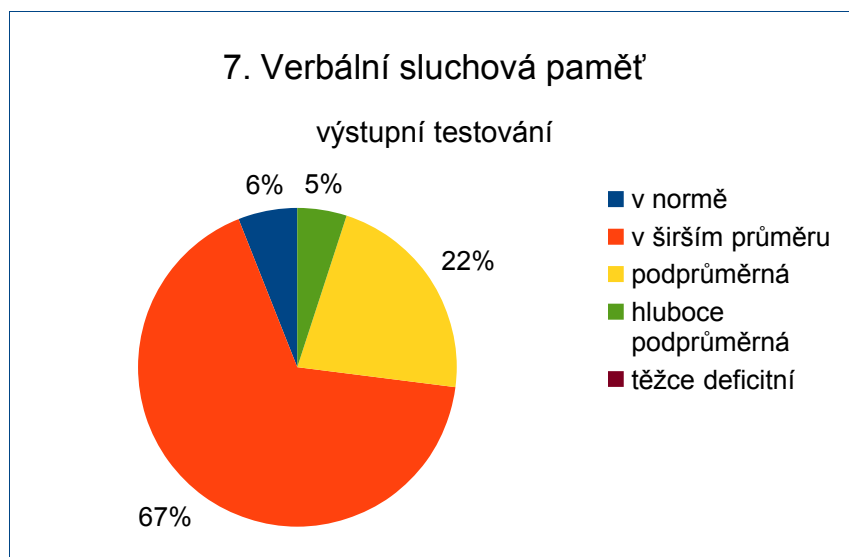
Tabulka 20: Verbální sluchová paměť (hodnotící škála)

Verbální sluchová paměť				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	0	0,00%	8	6,00%
2	26	20,00%	86	67,00%
3	80	63,00%	28	22,00%
4	20	16,00%	6	5,00%
5	7	1,00%	0	0,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 21: Verbální sluchová paměť (vstupní a výstupní testování)



Graf 18 Verbální sluchová paměť (vstupní testování)



Graf 19 Verbální sluchová paměť (vstupní testování)

Foneticko – fonologická rovina byla tedy svým sledováním zaměřena na zvukovou stránku řeči, výslovnost jednotlivých hlásek českého jazyka, dále pak na sluchové vnímání a paměť. Významným činitelem pro rozvoj řeči je zajištění určitých podmínek, které je důležité dostatečně sledovat, podněcovat a rozvíjet. V případě zjištění nedostatků či slabiny v oblasti mluvidel je žádoucí oslovit dětského lékaře, pedagoga, logopeda a začít pracovat na jejím zlepšení či odstranění. Aby se tedy mohla řeč rozvíjet bez překážek je zapotřebí sledovat základní anatomicko – fyziologické podmínky, mezi které náleží: zajištění hlubokého dýchání nosem, posouzení stavu mluvidel, ve kterém sledujeme celkový pohled na obličej, souměrnost koutků rtů, semknutí, případně povolení retního uzávěru v klidové poloze, skus dítěte, stav dentice, klidová poloha jazyka, patro či podjazyková uzdička.

Položka v dotazníku č. 8: Gramatická správnost řeči

Morfologicko – syntaktická rovina ve výzkumném šetření začleňovala užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Sledována byla tedy gramatická správnost řeči. V této rovině byl hodnocen mluvní projev dítěte, sledován byl jeho spontánní projev při rozhovoru, např. s paní učitelkou. Z rozhovoru bylo cíleně sledováno, zda dítě v přirozeném projevu užívá jednotlivé slovní druhy, zda převládají souvětí či holé věty, zda umí dodržovat slovosled ve větě, zda umí převést větu do minulého či přítomného času či používat zvrtná slovesa. V dotazníku, který byl určen pro děti z přípravných ročníků byla sledována gramatická správnost řeči v položce č. 8.

Graf č. 20, ve kterém můžeme sledovat úroveň gramatické správnosti řeči při vstupním šetření prokazuje, že u dětí vstupujících do přípravného ročníku přetrvávají značné neobratnosti v mluvním projevu. Můžeme zde vidět pouze 1% dětí, které je schopno hovořit gramaticky správně. Oslabení v této rovině se objevovalo a bylo patrné především u dětí s opožděným vývojem řeči. U 9% dětí byly více v mluvním projevu používány podstatná jména před ostatními slovními druhy. Více než polovina dětí užívala tvary podstatných jmen chybně, v mluvním projevu docházelo k záměnám rodů, čísla a pádů. Vstupní šetření prokázalo, že téměř 50% dětí při zahájení docházky do přípravného ročníku nevládalo užívat slova v mluvním projevu v gramaticky správném tvaru.

Z konečného šetření gramatické správnosti řeči došlo ke zlepšení na úrovni s přetrvávajícími občasnými problémy z 9% na 36%, tedy k nárůstu o 27%. 52%, což je více jak polovina dětí užití gramatické stránky řeči zvládá s vynaložením maximálního úsilí. Ale i tak je důležité upozornit na zvyšující se tendenci ke zlepšení ve skupině dětí, které při vstupním šetření dosud nevládaly užití gramatické správnosti v mluvním projevu. Ve vstupním šetření se jednalo se o 49% dětí z celkového vzorku a v konečném šetření má tato skupina jen 9% zastoupení. U těchto 9% sledovaných dětí mohou následně přetrvávat i ve školním prostředí základní školy problémy při

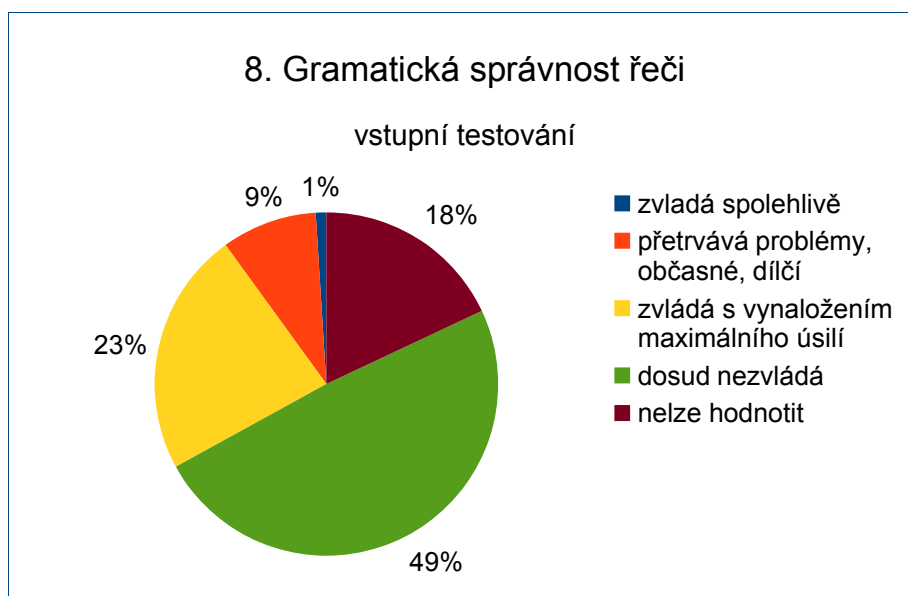
určování mluvnického rodu a při užívání slov v gramaticky správném tvaru, neschopností či sníženou schopností přeformulovat sdělení například z času přítomného do času minulého.

Otázka č. 8 <i>Gramatická správnost řeči:</i> sledujeme zda dítě:	<i>Hodnotící škála</i>
• umí oplatit v mluvním projevu tvary ohebných slovních druhů	1 – zvládá spolehlivě
• umí dodržovat slovosled ve větě	2 - přetrvávají problémy, občasné, dílčí
• rozlišuje jednotné a množné číslo	3 - zvládá s vynaložením maximálního úsilí
• rozlišuje rody	4 – dosud nezvládá
• užívá předložek (<i>v, na, pod</i> aj.)	5 – nelze hodnotit
• pozná nesprávně utvořenou větu	
• používá osobní zájmena (<i>ty, on, ona, my, vy, oni</i>)	

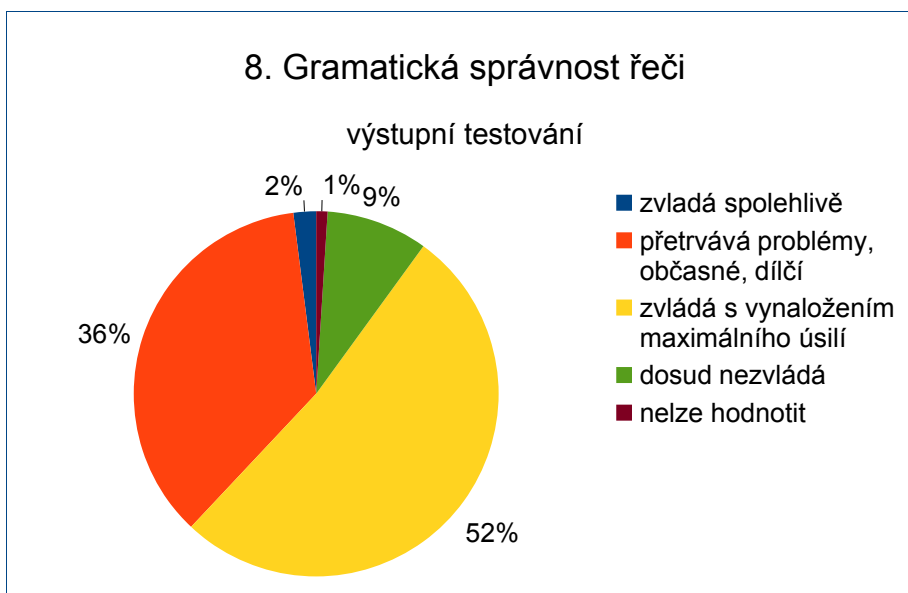
Tabulka 22: *Gramatická správnost řeči (hodnotící škála)*

Gramatická správnost řeči				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	1	1,00%	2	2,00%
2	12	9,00%	46	36,00%
3	29	23,00%	68	52,00%
4	63	49,00%	11	9,00%
5	23	18,00%	1	1,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 23: *Gramatická správnost řeči (vstupní a výstupní testování)*



Graf 20 Gramatická správnost řeči (vstupní testování)



Graf 21 Gramatická správnost řeči (výstupní testování)

V morfologicko – syntaktické rovině ještě často přetrvávají neobratnosti v tvarosloví či větosloví. Z důvodu oslabeného jazykového citu má dítě obtíže s určováním mluvnického rodu či ve vytváření přídavných jmen aj. Mluvnické kategorie, které byly sledovány u dětí z přípravných tříd by neměly vykazovat nápadné odchylky. Bohužel, ale přibývá dětí i mladšího školního věku (1. st. ZŠ), u kterých se setkáváme v běžných komunikačních situacích s nápadnými odchylkami po gramatické stránce jejich mluvního projevu.

V přípravné třídě nebo v posledním roce MŠ by dítě mělo spontánně hovořit o různých příhodách z jeho života. Některé děti však mají menší až podprůměrnou slovní zásobu, postrádají

mluvní pohotovost a obratnost. Na otázky odpovídají většinou se zpožděním, velmi stručně a nejistě. Je žádoucí těmto dětem poskytnout více času na zformulování odpovědi. Obtížné je i vymezení významu pojmu, rychle najít ten správný výraz, výstižně a jasně vyjádřit myšlenku nebo vyprávět na dané téma. Právě s tím souvisí slovní zásoba, jak aktivní, tak pasivní. Slovní zásoba dítěte ve věku 6 let je okolo 2 500 – 3 000 slov.

Položka v dotazníku č. 9: Porozumění základním pokynům

Při testování výzkumného vzorku dětí z přípravných tříd byla slovní zásoba sledována pedagogy zároveň s *otázkou č. 3*, ve které byl hodnocen slovní projev dítěte. Jak je již uvedeno výše v práci byla obrazová příloha, určená pro popis obrázku použita i pro zjištění rozsahu slovní zásoby. Cílem sledování a hodnocení bylo zjištění rozsahu slovní zásoby. V oblasti lexikálně – sémantické bylo hodnoceno, jak dítě popíše předmět, obrázek, popřípadě děj na obrázku. Pasivní složka slovní zásoby byla prověřena pomocí provádění požadovaných úkolů, např. ukázáním na obrázek podle společného znaku či znaků, vykonávání činností dle instrukce. Dítě v tomto věkovém období by mělo zvládnout správně posoudit pravdivost či nepravdivost tvrzení.

Oblast porozumění byla svým šetřením zacílena na schopnost dítěte správně identifikovat předměty denní potřeby ze skupiny předmětů, zda dítě dokáže manipulovat s danými předměty dle instrukce. U dítěte bylo sledováno a hodnoceno porozumění jednoduchým i složitějším pokynům (např. podej knihu, ukaž tužkou na knihu aj.). V neposlední řadě bylo sledováno, zda dítě chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny.

Graf č. 22 zobrazující vstupní testování nám prezentuje výsledky testovaného vzorku dětí přípravných tříd na začátku školního roku. Z celkového počtu tvoří 45% dětí, které jsou schopny porozumět základním pojmům či pokynům. Tento vzorek dětí úspěšně zvládl ukázat a pojmenovat obrázek podle několika společných znaků, uměl vysvětlit význam pojmů, které zná, či na základě osobní zkušenosti, sestavil dějovou posloupnost a zvládl ji i popsat, většinou správně dokázal reprodukovat vyprávěný příběh. Z grafu zobrazujícího konečné šetření lze vyčíst úspěšnost dětí, kterou získaly během absolvování přípravného ročníku. Graf zobrazuje vzrůstající tendenci v oblasti porozumění o 60%. 18% z počátečních 55% rozumí pojmům méně často nebo občas.

Tyto děti stále velmi jednoduše popíší děj na obrázku, s dopomocí dokáží vysvětlit význam pojmů, většinou dokáží určit nesmysl na obrázku, ale nedokáží ho vysvětlit, příběh reprodukuje s dopomocí, dochází k vynechávání textu. Porozumění jednoduchým pokynům se jeví jako snadný úkol, ale u dětí s NKS se často vyskytují nedostatky projevující se právě v této oblasti. Ve školním věku tyto děti mohou mít problémy s přenesenými významy, metaforami či básnickou řečí, která se

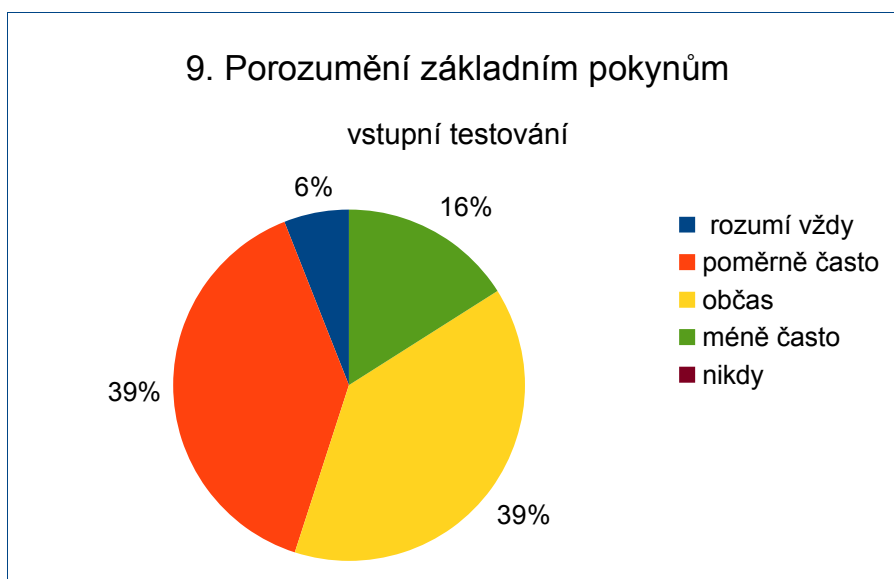
v současné době vyskytuje ve výuce 1. i 2. tříd. U 1% dětí většinou přetrvávají obtíže v porozumění řeči. Toto jedno procento představují převážně děti s diagnózou vývojová dysfázie.

Otázka č. 9: Porozumění základním pokynům: sledujeme zda dítě:	Hodnotící škála
• tvoří nadřazené pojmy	1- rozumí vždy
• ukáže na obrázku činnosti	2 – poměrně často
• definuje význam pojmů	3 - občas
• rozumí složitějším příkazům	4 – méně často
• chápe logické struktury (určí, zda jsou výroky pravdivé, např. <i>Snídaně je po večeři</i>)	5 - nikdy

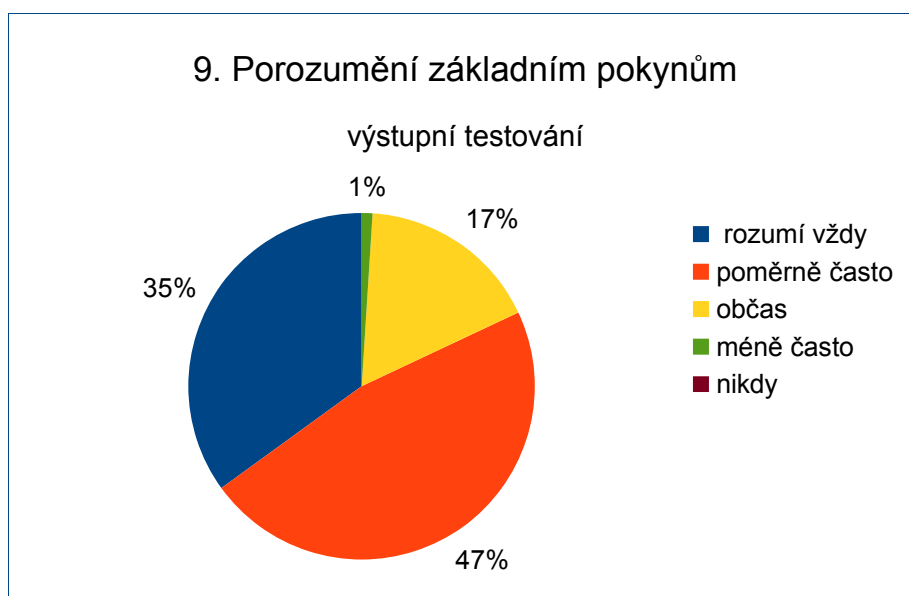
Tabulka 24: Porozumění základním pokynům (hodnotící škála)

Porozumění základním pokynům				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	7	6,00%	45	35,00%
2	50	39,00%	60	47,00%
3	50	39,00%	22	17,00%
4	21	16,00%	1	1,00%
5	0	0,00%	0	0,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 25: Porozumění základním pokynům (vstupní a výstupní testování)



Graf 22 Porozumění základním pokynům (vstupní testování)



Graf 23 Porozumění základním pokynům (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 10: Orientační funkce

Cílem tohoto testu bylo zjistit, jak je rozvinutá schopnost zrakového vnímání, které je důležité pro pozdější úspěšné zvládnutí čtení, psaní a počítání. Prostorovou, pravolevou a časovou orientaci ovlivňuje nejvíce úroveň zrakového vnímání, sluchového vnímání, motoriky, hmatu a řeči.

Metodou pro zhodnocení sledovaných oblastí zrakového vnímání, paměti, vnímání prostoru a času a ověření si, zda má dítě povědomí a rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci byl dialog propojený s hrou. K vyjádření času byla k dispozici dítěti obrazová příloha (jaro, léto, podzim, zima). Hodnoceno bylo také, zda dítě nejen mechanicky vyjmenuje názvy ročních období nebo dnů v týdnu, ale zda dokáže přiřadit konkrétní událost (např. k pátku, pojmenuje činnost charakteristickou pro zimu aj.).

Graf č. 24 znázorňuje vstupní šetření orientačních funkcí. Při vstupním šetření se v 1% nevyskytly žádné obtíže. 30% dětí z celkového počtu výzkumného vzorku ve větší míře dobře či s menší pomocí správně řadí prvky zleva doprava (barevné kostky), což je důležitá schopnost k upevnění a podpoře správných očních pohybů, pro zvládnutí následného čtení a psaní, ve směru zleva doprava. Děti byly úspěšné i v rozlišení pojmů ráno, poledne, večer a dokázaly vhodným obrázkem správně přiřadit činnost, která je pro danou dobu charakteristická. Větší potíže měly děti v orientaci v pojmech nahoře, dole, vzadu, uprostřed a pochopitelně také v pojmech dříve – později. Nejpočetnější skupinu o 40% tvořil vzorek dětí, který pojmům rozumí, ale při vlastním vyprávění začnou být nejisté a pletou se. S pomocí jsou, ale schopny daný úkol dokončit. Menší počet dětí

se plete ve více než polovině případů, v přiřazování charakteristických činností pro danou dobu často chybuje nebo je vůbec nerozliší. V tomto případě se jedná o 29% dětí z celkového počtu.

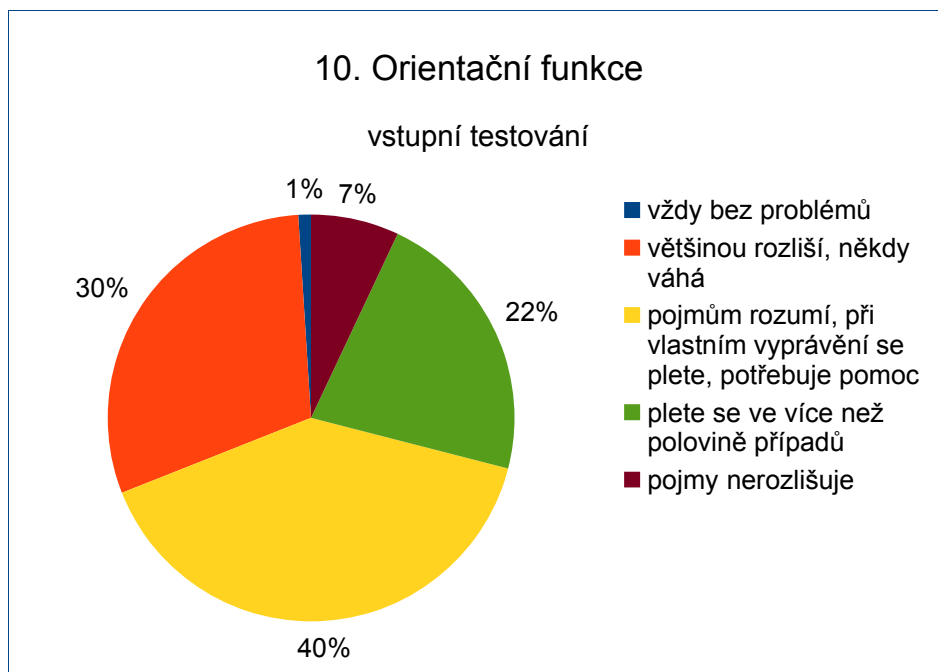
Z grafu č. 25, ve kterém je zobrazeno konečné šetření je vidět, že oproti počátečnímu stavu, ve kterém úkoly bez problémů zvládlo pouze 1% dětí, vzrostl počet o 14% z celkového počtu testovaného vzorku. Děti hodnocené číselnou škálou 2, které potřebovaly v počátečním šetření menší dopomoc se zvýšil z 30% na 70%, tedy o celých 40%. Počet dětí, které nebyly schopny dané úkoly plnit nebo chybovaly ve více než polovině případů klesl z 29% na 8% dětí z celkového počtu.

Otázka č. 10: <i>Orientační funkce</i> : sledujeme zda dítě:	Hodnotící škála
• řadí prvky zleva doprava	1 – vždy bez problémů
• postřehne změny ve svém okolí	2 - většinou rozliší, někdy váhá
• rozlišuje pojmy ráno, poledne, večer, dnes, včera a zítra	3 - pojmům rozumí, při vlastním vyprávění se plete, potřebuje pomoc
• orientuje se v pojmech nahoře, dole, vepředu, vzadu, uprostřed	4 - plete se ve více než polovině případů
• orientuje se v pojmech času dlouho – krátce; dříve - později	5 – pojmy nerozlišuje
• dokáže určit pravou a levou stranu	
• orientuje se v tělesném schématu, ukáže jednotlivé části těla na sobě i na obrázku	

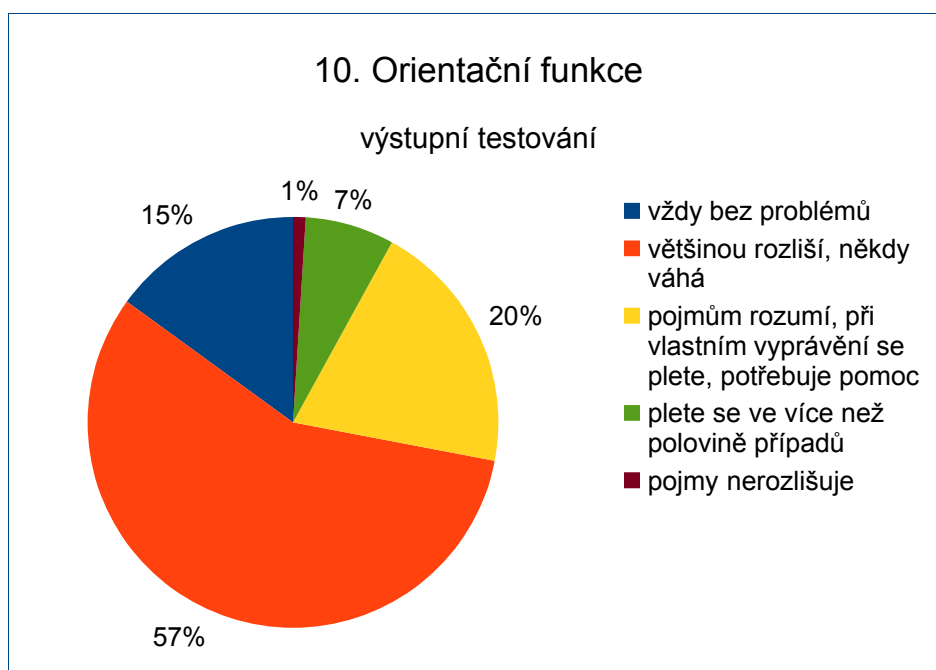
Tabulka 26: *Orientační funkce (hodnotící škála)*

Orientační funkce				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	1	1,00%	19	15,00%
2	38	30,00%	73	57,00%
3	51	40,00%	26	20,00%
4	29	22,00%	9	7,00%
5	9	7,00%	1	1,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 27: *Orientační funkce (vstupní a výstupní testování)*



Graf 24 Orientační funkce (vstupní testování)



Graf 25 Orientační funkce (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 11: Motorika, grafomotorika, kresba

Zkouška byla cílena na zjištění úrovně motorických schopností a dovedností. Oblast hrubé motoriky byla testována při cvičení s dětmi metodou pozorování. Oblast jemné motoriky byla zjišťována při samotné práci dítěte. Sledováno bylo stříhání, manipulace s drobnými předměty (mozaiky – houbičky, korálky). Při spontánní kresbě dítěte byl brán zřetel především na držení tužky, postavení ruky, uvolnění ruky, tlaku na podložku a v neposlední řadě plynulosti tahů. Cílem této zkoušky bylo zjistit určitou vyzrálost či nevyzrálost centrální nervové soustavy.

Výzkumné šetření probíhalo v přípravných třídách vybavených výškově nastavitelným nábytkem, což byl první předpoklad k úspěšnému provedení testu. Z poznatků pedagožek působících v přípravných třídách i z vlastní zkušenosti autorky práce bylo zřejmé, že testované děti mají nábytek výškově nastaven správně, ale při zahájení školní docházky nejsou schopny vydržet v pozici správného sedu více než 5 minut. Graf č. 26 zobrazující vstupní výsledky nás informuje o potížích této oblasti v 77% dětí z celkového počtu. Výsledky vstupního šetření vycházely z pozorování dítěte při činnosti. Zručnost dětí byla ověřována za pomoci navlékání korálků či skládání mozaikových stavebnic (hříbečky). Při testu správného úchopu tužky byly zjištěny velké problémy. Většina dětí psací náčiní držela v nesprávném úchopu, což vedlo k nadměrnému přitlaku na psací podložku. Ke zjištění zda dítě dokáže vést stopu tužky byl použit test Brigitte Sindelárové č. 16 *Koordinace ruky a oka při psaní*. Dítě mělo projet silnici středem bez přejetí krajnic. Sledován byl i oční pohyb dítěte. Kresba postavy prezentovala v mnoha případech psychickou nevyzrálost.

Z celkového počtu testovaných dětí vykazovala pouze 2% spolehlivého zvládnutí daných úkolů. U 16% přetrvávaly problémy v úchopu psacího náčiní, kresba postavy vykazovala známky nezralosti, manipulace s předměty byla nepřesná. 5% dětí z celkového počtu nebylo možno hodnotit pro poruchu pozornosti.

Graf č. 27 zobrazuje výsledky uskutečněné v závěru přípravné třídy. Z grafu je patrné, že 8% dětí zvládá dané úkoly spolehlivě. Z počátečního šetření tedy vzrostla úspěšnost v této oblasti o 6%. U dětí s přetrvávajícími problémy v dílčích oblastech vidíme nárůst o 30%, což lze v této sledované oblasti hodnotit pozitivně. Děti, které zadané úkoly v počátečním šetření zvládaly s vynaložením maximálního úsilí činily 43% a počet dětí vykazující těžké obtíže tvořily 3% z celkového počtu testovaných dětí.

Otázka č. 11: <i>Motorika, grafomotorika, kresba</i> sledujeme zda dítě:	<i>Hodnotící škála</i>
při kreslení správně sedí (v přiměřeném nábytku)	1 – zvládá spolehlivě
<ul style="list-style-type: none"> je zručný při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji; úchop tužky je správný 	2 – přetrvávají problémy (občasné, dílčí)
<ul style="list-style-type: none"> vyvíjí přiměřený tlak na podložku 	3 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí
<ul style="list-style-type: none"> dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické tvary 	4 – dosud nezvládá (má vážnější obtíže)
<ul style="list-style-type: none"> zvládne kresbu postavy 	5 – nelze hodnotit, (neprojevuje se)

Tabulka 28: *Motorika, grafomotorika, kresba (hodnotící škála)*

Motorika, grafomotorika, kresba				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	2	2,00%	10	8,00%
2	21	16,00%	60	46,00%
3	41	32,00%	55	43,00%
4	57	45,00%	2	2,00%
5	7	5,00%	1	1,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 29: *Motorika, grafomotorika, kresba (vstupní a výstupní testování)*



Graf 26 *Motorika, grafomotorika, kresba (vstupní testování)*



Graf 27 Motorika, grafomotorika, kresba (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 12: Praktická samostatnost

Tato oblast byla opět sledována metodou pozorování. Pozorování bylo cíleno na celkový vývoj a úroveň zralosti předškolního dítěte ve zvládání sebeobslužných dovedností. Sledován byl také fyzický rozvoj a pohybová koordinace. Pozorování bylo zaměřeno na samostatnost při zvládání pravidelných denních úkonů typických pro konkrétní dobu (oblékání před vycházkou, zavázání tkaniček, zda si dokáže složit oblečení a uklidit na své místo v šatně, hygiena při návratu z venku, po použití toalety, přípravě a úklidu pomůcek před a po činnosti apod.). Dále pak na jeho pohyby, zda se pohybuje v běžném prostředí bezpečně a orientovaně, zda udrží rovnováhu a v neposlední řadě koordinaci pohybů.

Z grafu č.28 vyjadřující výsledky vstupního testování si můžeme všimnout převážně přívných výsledků. Více jak polovina dětí již na začátku docházky je prakticky samostatná. Nejpočetněji a to z 55% je zastoupena skupina s přetrvávajícími či občasnými problémy v jednotlivých oblastech. Jen 3% dětí představují vzorek, který má vážnější obtíže nebo v oblasti sebeobsluhy selhávají. V probíhající pozorování dětí byly mnohdy pozorovány značné odlišnosti v sebeobsluze oblékání, související s návyky rodinného prostředí dítěte. Je zapotřebí si, ale uvědomit, že za nedostatečnou souhrou pohybu, která se navenek projevuje jako „nešikovnost“ nebo motorická neobratnost s poruchami koordinace a rovnováhy se leckdy neskrývá lenost či nepraktičnost, ale vývojová porucha, jejíž dispozicí je neuspokojivý vývoj motorických schopností.

U dětí ve velmi značně objevovaly nesnáze v reálných aktivitách, ve kterých si samy nevěděly rady, ale dospělého o pomoc nepožádaly. V celkovém výsledku však došlo ke zlepšení

v oblasti praktické samostatnosti a 98 % dětí prokázalo určitou úroveň fyzické zralosti. V prvotním šetření prokazovaly 3% z celkového zkoumaného vzorku nesamostatnost v oblasti fyzické zralosti, nyní můžeme konstatovat, že v závěru docházky do přípravné třídy tyto děti v této oblasti neselhávají, ale zvládají ji za předpokladu maximálně vydaného úsilí.

Otázka č. 12: <i>Praktická samostatnost:</i> sledujeme zda dítě:	Hodnotící škála
• je dostatečně fyzicky vyspělé	1 - zvládá spolehlivě, bezpečně
• pohyby jsou koordinované (v běžném prostředí se pohybuje bezpečně)	2 - přetrvávají problémy (občasné, dílčí)
• je samostatné při zvládání pravidelných denních úkonů	3 - zvládá s vynaložením maximálního úsilí
• udržuje kolem sebe pořádek (je schopné si samostatně připravit či uklidit pomůcky)	4 - dosud nezvládá (má vážnější obtíže)
• dovede si samo poradit s běžnými problémy (utře rozlitý čaj)	5 - nelze hodnotit, (neprojevuje se)

Tabulka 30: *Praktická samostatnost (hodnotící škála)*

Praktická samostatnost				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	28	22,00%	79	62,00%
2	71	55,00%	46	36,00%
3	26	20,00%	3	2,00%
4	2	2,00%	0	0,00%
5	1	1,00%	0	0,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 31: *Praktická samostatnost (vstupní a výstupní testování)*



Graf 28 Praktická samostatnost (vstupní testování)



Graf 29 Praktická samostatnost (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 13: Pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost

Cílem zkoušky bylo určení předpokladu soustředit se žádoucím směrem po určitou, nezbytně dlouhou dobu, a to je u šestiletého dítěte zhruba 7- 10 minut. Jedná se o oblast, kterou lze považovat za jednu ze složek školní zralosti a vzhledem k časté nevyzrálosti centrální nervové soustavy bývá důvodem k odkladu školní docházky. Zkouška probíhala ve dvou fázích. V první části sledovala, zda se jsou děti schopny soustředit na poslech pohádky, poslouchat ji v klidu a nikam neodbíhat. Druhá část byla zaměřena na vlastní činnost žáka, např. montáž stavebnice s provedením následné demontáže a úklidu stavebnice na určené místo.

Jak můžeme vidět na grafu č. 30 vstupního šetření, potvrzuje se tvrzení, že dnešní doba je roztěkaná a uspěchaná, což vyjadřují rozmanitá poškození či zhoršení v oblasti exekutivních funkcí.

Pohádka, která byla čtena, nebyla textově obsáhlá, avšak ani tato eventualita v tomto případě nevedla k dosažení větší koncentrace pozornosti u dětí. Avšak musíme brát v úvahu, že jde o start nové etapy, do které děti vstupují z předškolního zařízení a teprve se začínají adaptovat na nové prostředí a podmínky školní třídy, a to je pro většinu z nich stresujícím činitelem.

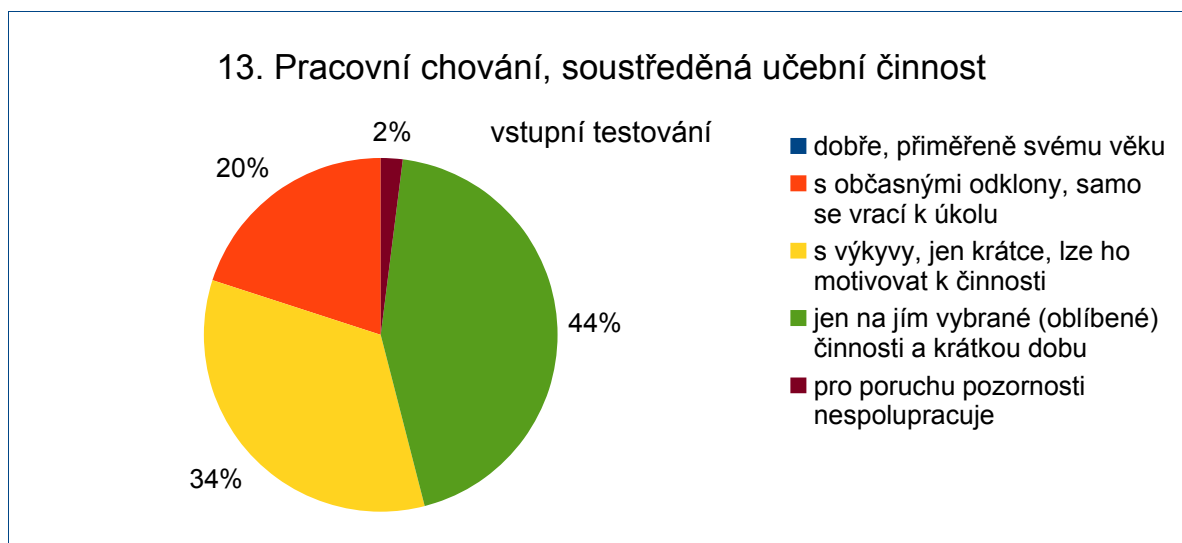
Z počátečních nulových hodnot jsme zaznamenali ve výstupním šetření rostoucí tendenci o 9%. 9% dětí z celkového počtu výzkumného vzorku, je tedy schopno se dobře soustředit na danou činnost. O 31% z počátečních 20% se navýšil počet dětí, které jsou schopny se zadané činnosti věnovat, neodbíhat od ní a dokáže vyvinout úsilí k jejímu dokončení i v důsledku občasných odklonů od práce. Nejméně zastoupenou skupinou s 2% jsou děti, které vyvinuly úsilí a pozornost směrem k činnosti, která je baví, zajímá, která jim jde.

Otázka č. 13: <i>Pracovní chování, soustředěná pracovní činnost</i> : sledujeme zda dítě:	Hodnotící škála
<ul style="list-style-type: none">dovede soustředit pozornost na činnosti po určitou dobu, neodbíhá od nich	1 - dobře, přiměřeně svému věku
<ul style="list-style-type: none">dokáže přijmout úkol či povinnost	2 - s občasnými odklony, samo se vrací k úkolu
<ul style="list-style-type: none">zadaným činnostem se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným, dokáže vyvinout úsilí k jejich dokončení, dokáže postupovat podle pokynů	3 - s výkyvy, jen krátce, lze ho motivovat k činnosti
<ul style="list-style-type: none">dovede odlišit hru od systematické práce	4 - jen na jím vybrané (oblíbené) činnosti a krátkou dobu
<ul style="list-style-type: none">neruší v práci ostatní	5 - pro poruchu pozornosti nespolupracuje

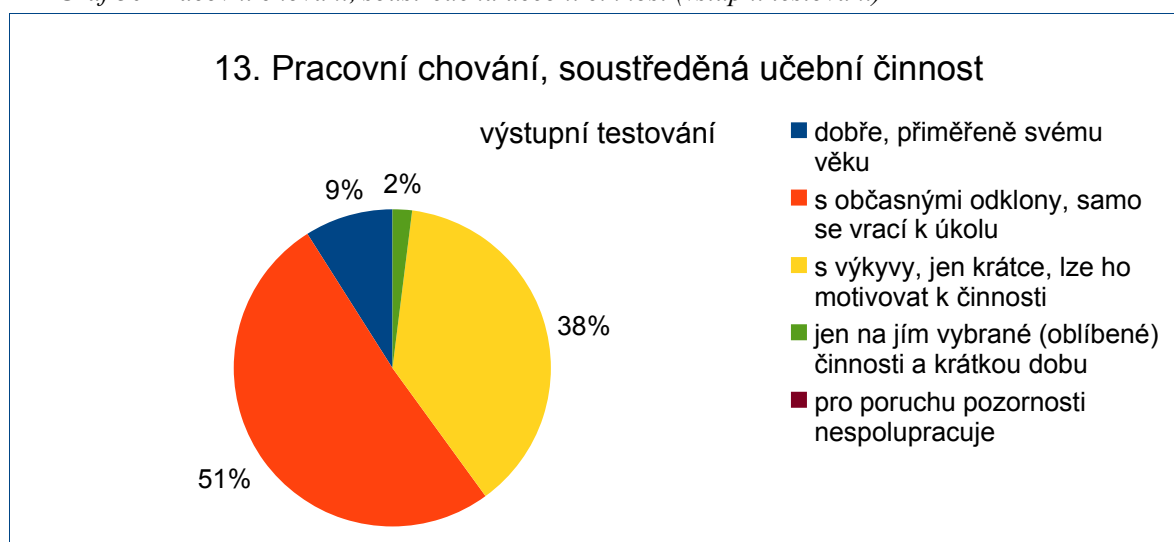
Tabulka 32: *Pracovní chování, soustředěná pracovní činnost (hodnotící škála)*

Pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	0	0,00%	12	9,00%
2	25	20,00%	65	51,00%
3	44	34,00%	49	38,00%
4	56	44,00%	2	2,00%
5	3	2,00%	0	0,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 33: Pracovní chování, soustředěná pracovní činnost (vstupní a výstupní testování)



Graf 30 Pracovní chování, soustředěná učební činnost (vstupní testování)



Graf 31 Pracovní chování, soustředěná učební činnost (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 14: Citová samostatnost (emoční stabilita)

Položky č. 14 a č. 15 v dotazníkovém šetření byly zaměřeny na zjištění úrovně sociálních dovedností dítěte. Sledovaná oblast a její výsledky byly velmi rozdílné, neboť jsou ovlivňovány celou řadou faktorů. Šetření bylo provedeno opět metodou pozorování. Pozorování bylo cíleno na zvládání jednoduchých sociálních situací ve skupině vrstevníků. Sledována byla potřeba dětí stýkat se se svými vrstevníky, ale i jinými lidmi, schopnost podřídit se skupině či autoritě učitele a v neposlední řadě zvládat a dobře snášet odloučení od matky i blízkých. Hodnocena byla také regulační funkce řeči, jejíž pomocí dítě dosahuje své cíle nebo usměrňuje sociální interakce, ve které střídá role naslouchajícího a mluvícího. Součástí je rovněž sledování prvků neverbální komunikace, jako je mimika, gestikulace a zejména oční kontakt. Pozorováním bylo zjištěno, jak je sledované dítě přijímáno jeho vrstevníky, jak se k němu chovají, jak ho respektují.

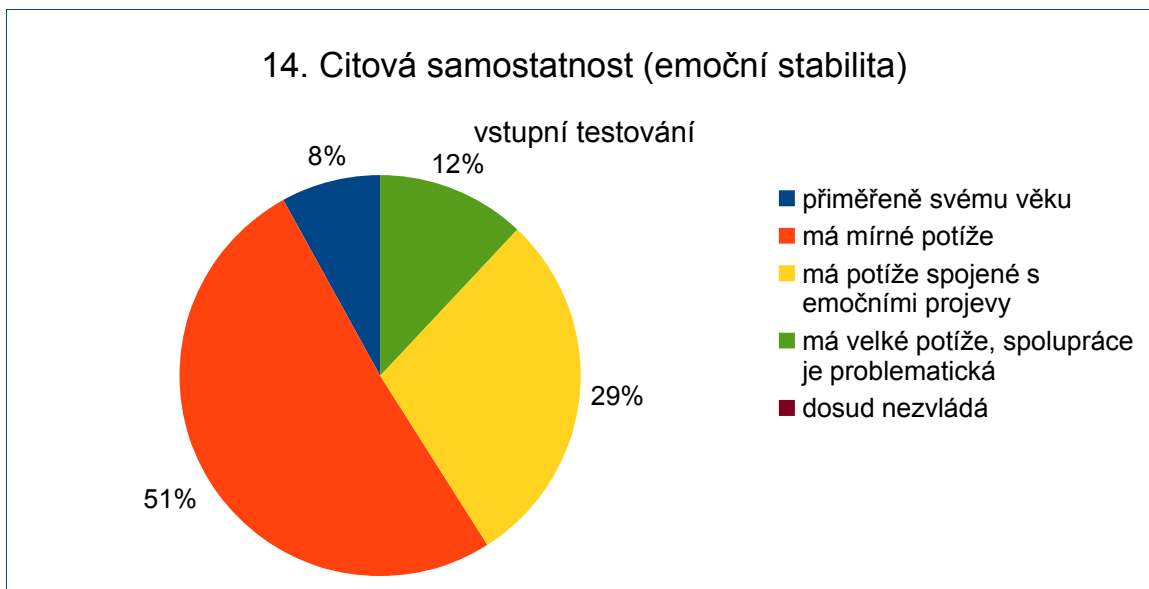
Jak můžeme vidět v grafu č. 32 při vstupním šetření byla nejpočetněji zastoupena skupina dětí, která se projevovala mírnými obtížemi v oblasti citové samostatnosti. Zastoupení této skupiny činí více jak polovinu testovaných dětí v přípravných třídách. Mírné obtíže tedy vykazuje při vstupním šetření 51% dětí. Druhá početněji zastoupená skupina již vykazovala potíže spojené s emočními projevy. Tuto skupinu reprezentuje 29% dětí. Mezi časté obtíže, které byly mezi dětmi viděny lze včlenit oblast separace. U 12% dětí byly potíže spojené s emočními projevy a spolupráce byla problematická. Podíváme-li se na graf č. 33, který prezentuje výsledky konečného šetření v této oblasti, rozpoznáme zřetelné zdokonalení zkoumané oblasti. Výsledky předkládají zvyšující se tendenci. Z počátečních 8% dětí z celkového počtu, které při vyšetření spolupracovaly přiměřeně svému věku se v konečném šetření, v závěru absolvování přípravné třídy, dostáváme na 56%, ve kterých děti spolehlivě zvládají odloučení od rodičů, nemají časté výkyvy nálad, dokáží vystupovat samostatně, přiměřeně reagují na neúspěch. U 1% dětí přetrvávají v této oblasti potíže v podobě silné fixace na rodinné příslušníky.

Otázka č. 14: Citová samostatnost (emoční stabilita): sledujeme zda dítě:	Hodnotící škála
• zvládá odloučení od rodičů (po určitou část dne)	1 - přiměřeně svému věku
• projevuje se jako emočně stálé, bez výrazných výkyvů nálad	2 - má mírné potíže
• vystupuje samostatně, má svůj názor, dokáže vyjádřit souhlas i nesouhlas	3 - má potíže spojené s emočními projevy
• reaguje přiměřeně na drobný neúspěch	4 - má velké potíže, spolupráce je problematická
• dovede odložit přání na pozdější dobu	5 – dosud nezvládá

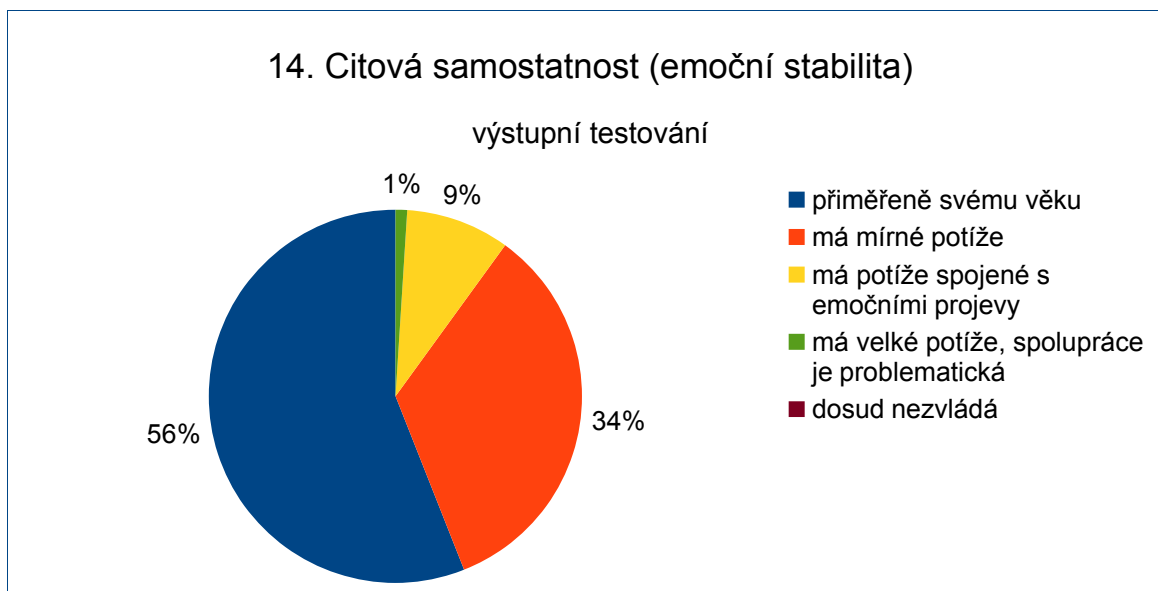
Tabulka 34: Citová samostatnost (hodnotící škála)

Citová samostatnost (emoční stabilita)				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	10	8,00%	72	56,00%
2	65	51,00%	43	34,00%
3	37	29,00%	12	9,00%
4	16	12,00%	1	1,00%
5	0	0,00%	0	0,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 35: Citová samostatnost (vstupní a výstupní testování)



Graf 32 Citová samostatnost (vstupní hodnocení)



Graf 33 Citová samostatnost (výstupní hodnocení)

Položka v dotazníku č. 15: Sociální samostatnost

Výsledky prezentované v grafu č. 34 jsou poměrně variabilně zastoupeny. Vychází z ověření si, zda dítě dokáže navazovat nové vztahy s vrstevníky, zda dokáže uplatnit základní společenská pravidla, zda a jak komunikuje s ostatními dětmi, zda se dokáže ve skupině podřídít nebo je vůdčí osobnost a nedokáže naslouchat ostatním a v neposlední řadě, zda dokáže respektovat třídní pravidla a autoritu učitele. 13% se prezentuje skupina dětí, která aktivně navázala vztahy s novými vrstevníky. Mírně sníženou funkci sociální samostatnosti bez výrazné osobní aktivity vykazovala při vstupním šetření nejpočetněji zastoupená skupina dětí s počtem 49% z celkového počtu. 21% dětí se projevoválo v této oblasti spíše pasivně a 17% dětí tvořila skupina s výrazně slabou funkcí v oblasti sociální samostatnosti. Nelze opomenout, že každé z testovaných dětí vstupuje do kontaktu s vrstevníky ze zcela odlišného rodinného prostředí. Právě rodiče jsou pro své děti modelem chování, proto by se k němu měli chovat tak, jak by chtěli, aby se ono chovalo k ostatním. Zároveň by si měli všimnout správného chování svého dítěte, povzbuzovat jej a chválit, ocenit jej, jedině tak dojde k posílení a upevnění žádoucí reakce.

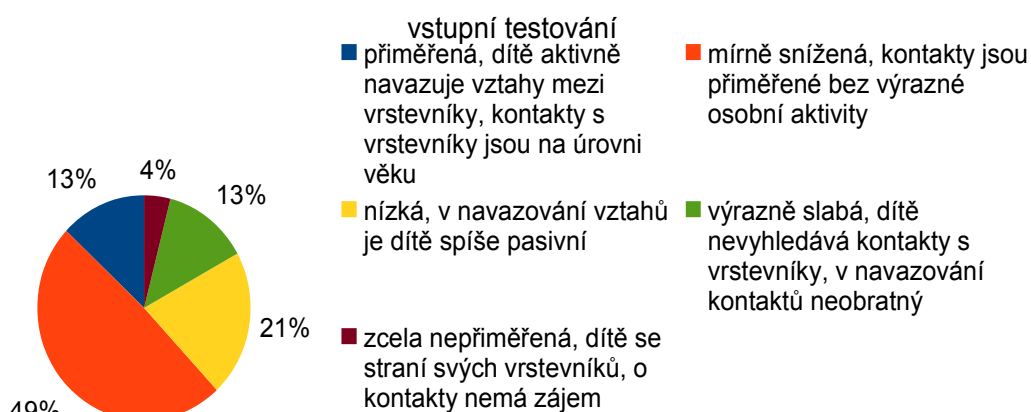
Otázka č. 15: <i>Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, spolupráce, spolupodílení se): sledujeme zda dítě:</i>	<i>Hodnotící škála</i>
<ul style="list-style-type: none"> • uplatňuje základní společenská pravidla (umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se) 	1 - přiměřená, dítě aktivně navazuje vztahy mezi vrstevníky, kontakty s vrstevníky jsou na úrovni věku
<ul style="list-style-type: none"> • komunikuje a spolupracuje s ostatními dětmi 	2 - mírně snížená, kontakty jsou přiměřené bez výrazné osobní aktivity
<ul style="list-style-type: none"> • dovede se zapojit do práce ve skupině, bez projevů prosazování se či naopak nezúčastnění se 	3 - nízká, v navazování vztahů je dítě spíše pasivní
<ul style="list-style-type: none"> • při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem 	4 - výrazně slabá, dítě nevyhledává kontakty s vrstevníky, v navazování kontaktů neobratný
<ul style="list-style-type: none"> • dokáže vyslovit a obhajovat svůj názor 	5 - zcela nepřiměřená, dítě se straní svých vrstevníků, o kontakty nemá zájem

Tabulka 36: *Sociální samostatnost (hodnotící škála)*

Sociální samostatnost				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	16	13,00%	73	57,00%
2	63	49,00%	34	27,00%
3	27	21,00%	17	13,00%
4	16	13,00%	4	3,00%
5	6	4,00%	0	0,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

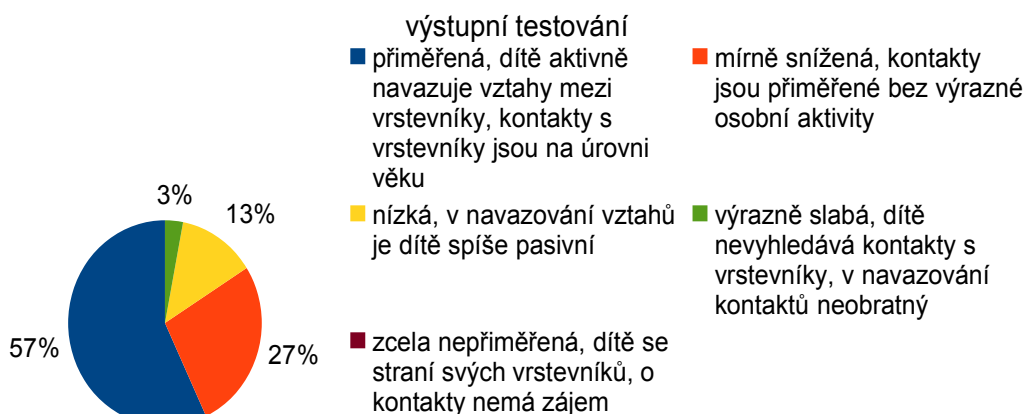
Tabulka 37: *Sociální samostatnost (vstupní a výstupní hodnocení)*

15. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, spolupráce, spolupodílení se)



Graf 34 Sociální samostatnost (vstupní testování)

15. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, spolupráce, spolupodílení se)



Graf 35 Sociální samostatnost (výstupní testování)

Graf č. 35 prezentující konečné, výstupní šetření vykazuje ve zkoumané oblasti sociální samostatnosti vzrůstající tendenci. Hodnota 57% představovala skupina dětí aktivně, přiměřeně svému věku navazující kontakty se svými vrstevníky. Druhou nejpočetněji 27% zastoupenou skupinu reprezentovaly děti s mírnými obtížemi v této oblasti. U těchto dětí bylo možné spatřit jistou nevyzrálou a nesamostatnou, projevující se především nerozhodností a sníženou mírou trpělivosti. U 16% přetrvávala i při konečném sledování jistá pasivita a lhostejnost, jak k navazování vztahů s vrstevníky, tak smyslu pro povinnost a práci.

Položka v dotazníku č. 16: Rodinné prostředí dítěte (přístup a postoje rodičů ke vzdělávání)

Jaké je rodinné prostředí v mnohém napovídá i připravenost dětí do školy. Je-li rodinné prostředí funkční, podnětné, dávající dítěti pocit bezpečí a lásky, jsou děti pozorně sledující a vnímající své rodiče schopny lépe zvládat svoje emoce, umějí samy sebe utěšit, jsou fyzicky uvolněnější. Bývají oblíbenější mezi vrstevníky, jsou považovány za sociálně obratnější, mají méně problémů z chováním, lépe se učí a dokážou se lépe soustředit. Totéž se vztahuje i k řeči. Při nedostatku řečových podnětů nebo negativních vlivů prostředí dochází k poruchám vývoje řeči, protože dítě se učí mluvit tím, že slyší a napodobuje řeč ve svém okolí.

S tím se ztotožňuje i Zdeněk Matějček (1996), který ve své knize uvádí, že: „*Přirozenou vlastností zdravého dítěte je jeho zvědavost, touha a potřeba učit se. Potřebuje podnětné prostředí a v podnětech určitý smysl a řád. Nejpřirozenější a nejsnadnější formou učení je pro dítě v předškolním věku učení nápodobou. Dítě napodobuje chování těch osob, které jsou mu nejbližší*“.

Nezaměstnanost rodičů jako negativní společenský jev a s ní související nízký socioekonomický status rodiny mají obecně negativní vliv na vývoj dítěte i jeho socializaci. Proti tomu se v současné době setkáváme s opačným jevem, kterým je tzv. „*přezaměstnanost*“ obou rodičů, která je ovlivněná především zaměřením jen na svou kariéru nebo způsobená časově náročnými pracovními úkoly.

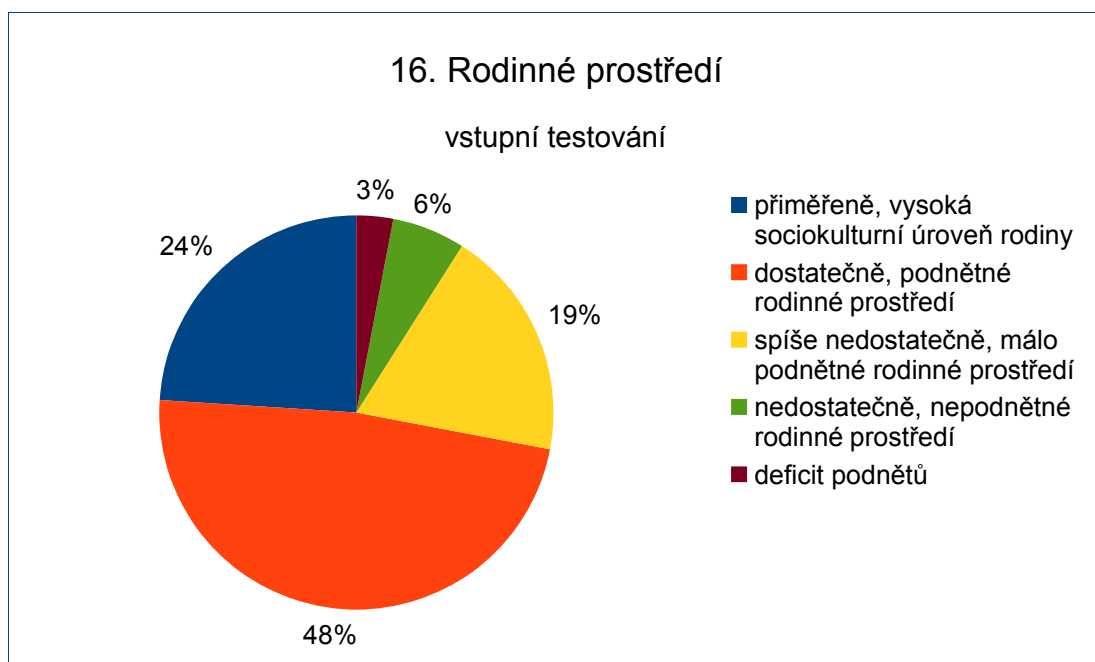
Otázka č. 16: Rodinné prostředí dítěte (přístup a postoje rodičů ke vzdělávání): sledujeme zda:	Hodnotící škála
<ul style="list-style-type: none">• je rodinné prostředí pro dítě stimulující	1 - přiměřeně, vysoká sociokulturní úroveň rodiny
<ul style="list-style-type: none">• má dostatek přiměřených řečových podnětů	2 - dostatečně, podnětné rodinné prostředí
<ul style="list-style-type: none">• rodiče se o školní práci dítěte zajímají, spolupracují s pedagogem	3 - spíše nedostatečně, málo podnětné rodinné prostředí
<ul style="list-style-type: none">• kladou na vzdělávání přiměřený důraz	4 - nedostatečně, nepodnětné rodinné prostředí
<ul style="list-style-type: none">• stýkají se s prarodiči	5 – deficit podnětů

Tabulka 38: Rodinné prostředí dítěte (hodnotící škála)

Rodinné prostředí dítěte (přístup a postoje rodičů ke vzdělávání)				
Vstupní hodnocení			Výstupní hodnocení	
	Četnost	Relativní četnost	Četnost	Relativní četnost
1	31	24,00%	31	24,00%
2	62	48,00%	62	48,00%
3	24	19,00%	24	19,00%
4	8	6,00%	9	7,00%
5	3	3,00%	2	2,00%
Σ	128	100,00%	128	100,00%

Tabulka 39: Rodinné prostředí dítěte (vstupní a výstupní testování)

Rodinné prostředí dítěte, přístup a postoje rodičů ke vzdělávání vycházel především z obecné anamnézy dítěte a zpráv ze školských poradenských zařízení. Na základě pozorování dětí, rozhovorů a vzájemné spolupráci pedagogů s rodiči byl testovaný vzorek dětí zařazen do škály, která vyjadřuje úroveň spolupráce mezi rodiči a školou.



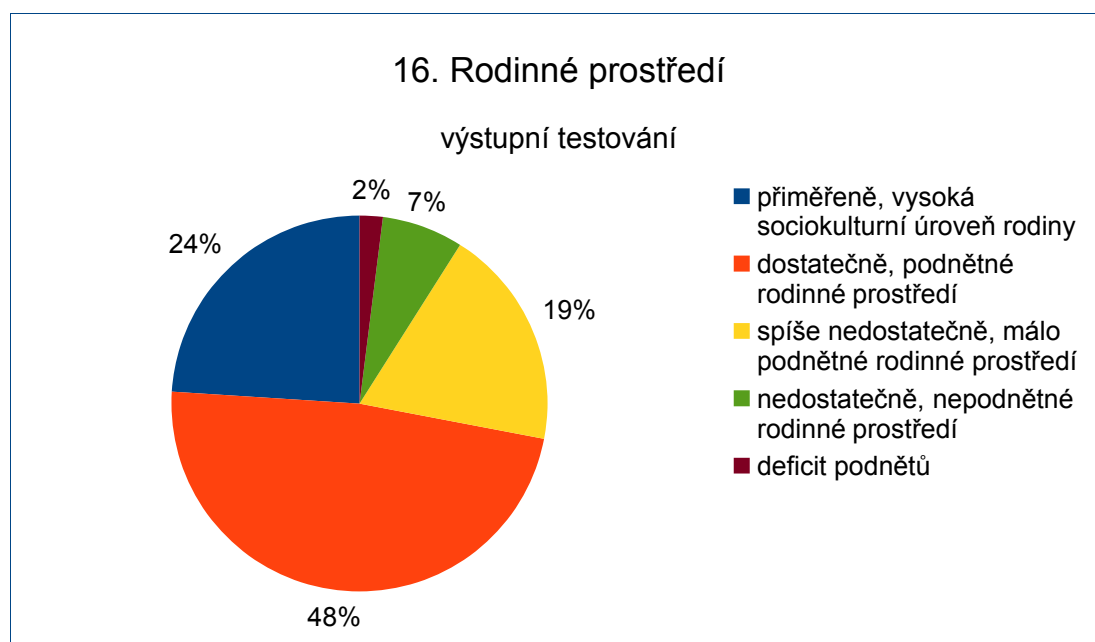
Graf 36 Rodinné prostředí (vstupní testování)

Z jakého rodinného prostředí vstupuje dítě do přípravné třídy prezentuje graf č. 36. Nejpočetněji zastoupenou úroveň tvoří dostatečně podnětné rodinné prostředí, která je vyjádřena 48%. Dostatečně podnětné prostředí vyjadřuje stimulující předpoklady pro optimální vývoj dítěte, dostatek přiměřených řečových podnětů, spolupracující rodiče s pedagogem přípravné třídy, na vzdělávání dítěte je kladen přiměřený důraz. 24% reprezentuje míru rodinného prostředí s vysokou sociokulturní úrovní. Málo podnětné rodinné prostředí zastupuje 19% z celkového výzkumného

vzorku. Dítěti se nedostává dostatek řečových podnětů, stimulující prostředí dítěte je na nízké úrovni. O školní práci dítěte se rodiče zajímají nárazově a k navázání spolupráce rodičů se školou prakticky nedochází. „Je nutné upozornit, že nedostatečné uspokojování základní péče, je pokládáno za týrání pasivního charakteru. Výsledkem opomenutí péče je neprospívající dítě, jeho větší či menší zanedbanost a nedostatečné rozvinutí jeho sil a schopností“ (Vališová, A., Kasíková, H. 2011, s. 381 in Dunovský, J. 1995, s. 59-70).

6% z celkového počtu představuje nedostatečně podnětné rodinné prostředí s nedostatkem řečových podnětů. Rodiče se nezajímali o školní práci dítěte, nespolupracovali se školou a veškerou školní přípravu nechávali na dítěti. 3% při vstupním a 2% při konečném šetření zastupovalo rodinné prostředí, kde byl shledán veškerý deficit podnětů. Zde je zapotřebí uvést, že těchto 9% bylo následně pod dohledem sociálně právní ochrany dětí a právě z tohoto důvodu byly zařazeny do přípravné třídy, ve které byla cíleně sledována podpora vzdělávacích pokroků z pohledu jejich školní způsobilosti. Z výstupního grafu č. 37 lze pozorovat zlepšení rodinné situace u 2%.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je uvedeno a výslovně upozorněno na rizika, která mohou ohrožovat úspěšný neuropsychický vývoj, úspěšné rozvíjení řeči a komunikace v předškolním zařízení, v důsledku nepříznivých podmínek rodinného prostředí, zejména: „prostředí komunikačně chudé, málo příležitosti k samotným řečovým projevům dítěte, špatný jazykový vzor, časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální a počítačové techniky, omezený přístup ke knížkám a v neposlední řadě nedostatečné rozvíjení dovedností předcházejících čtení a psaní“ (RVP PV 2004, s. 20).



Graf 37 Rodinné prostředí (výstupní testování)

Položka dotazníku č. 17: Vzdělání třídního učitele žáka s NKS

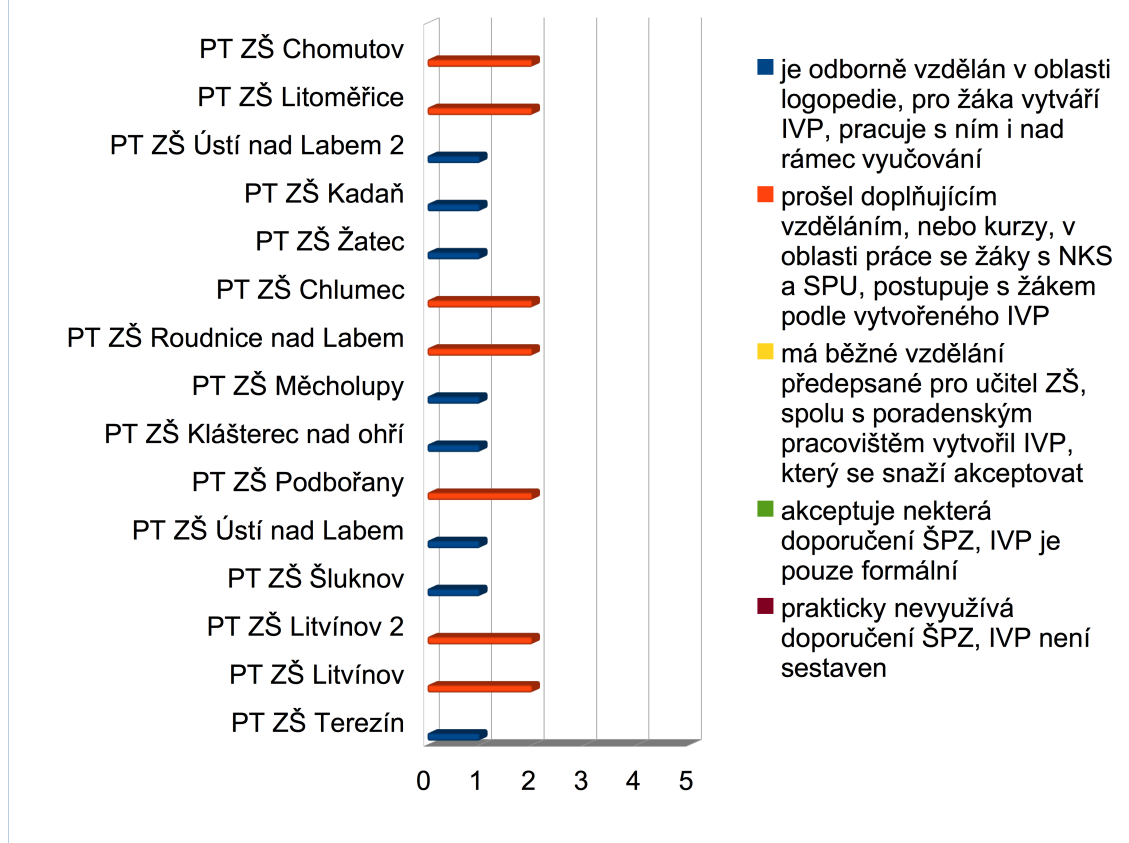
Profese pedagoga v předškolním vzdělávání je společensky závazná a odpovědná. Vyžaduje citlivý a trpělivý přístup, kreativní přístup, protože je to právě on, kdo vytváří motivující a stimulující prostředí pro děti. Důležitým předpokladem zdárné práce každého pedagoga je považována jeho autorita, která vychází z přístupu k dětem, schopnosti naslouchat jim a porozumět. Přirozenou autoritu podporuje i odborné vzdělání, komunikativní a specifické dovednosti, znalost metod a prostředků vzdělávání a v neposlední řadě orientace ve vývojových, věkových a individuálních zvláštěnostech předškolního období. Měl by dokázat pracovat nejen s dětmi, ale také s rodinou dítěte, získat jejich důvěru, vzbudit zájem o vzdělávání jejich dětí a o jejich výsledky z každodenních činností, jejich úspěchy, ale i problémy vyžadující často právě společnou spolupráci rodiny a školy. Spoluprací rodiny a školy je také ovlivněn dobrý start do 1. třídy. Proto je žádoucí nastavit si s rodiči pravidelná setkání v podobě konzultací, na kterých s nimi máme možnost probrat a názorně ukázat, jakými činnostmi se právě zabýváme. Rodič získává povědomí o vzdělávání svého dítěte v přípravné třídě, metodách jakými je s ním pracováno a po příchodu domů dané činnosti můžou společně procvičovat (Opravilová, E. 2016, s. 186-187).

Otázka č. 17: Vzdělání třídního učitele žáka s NKS: sledujeme zda:	Hodnotící škála
<ul style="list-style-type: none">je odborně vzdělán v oblasti logopedie, pro žáka vytváří IVP, pracuje s ním i nad rámec vyučování	1 – VŠ (předškolní pedagogika, speciální pedagogika – logopedii SZZ)
<ul style="list-style-type: none">prošel doplňujícím vzděláním, nebo kurzy, v oblasti práce se žáky s NKS a SPU, postupuje s žákem podle vytvořeného IVP	2 – VOŠ učitelství pro MŠ – logopedický asistent
<ul style="list-style-type: none">má běžné vzdělání předepsané pro učitel ZŠ, spolu s poradenským pracovištěm vytvořil IVP, který se snaží akceptovat	3 – VŠ (učitelství pro 1. st)
<ul style="list-style-type: none">akceptuje některá doporučení ŠPZ, IVP je pouze formální	4 – SŠ pedagogická
<ul style="list-style-type: none">prakticky nevyužívá doporučení ŠPZ, IVP není sestaven	5 – SŠ (pedagogická škola)

Tabulka 40: Vzdělání třídního učitele žáka s NKS (hodnotící škála)

Graf 38 Vzdělání třídního učitele žáka s NKS

17. Vzdělání třídního učitele žáka s NKS



Graf č. 38 nám prezentuje dosažené vzdělání pedagogů vzdělávajících děti v přípravných třídách. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně u žáků s narušenou komunikační schopností, je potřebné a nadmíru důležité, aby pedagog vykazoval určitý stupeň znalostí speciálně pedagogické problematiky. Garancí konkrétní kvalifikace pro vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností je dosažené vysokoškolské vzdělání, přinejmenším magisterského stupně ukončeného státní závěrečnou zkouškou z oboru logopedie a surdopedie. V přípravných třídách, zejména u specializovaných logopedických tříd, by měli speciální pedagogové působit.

Pedagogové z celkem patnácti přípravných tříd ústeckého kraje, podílejících se na výzkumném šetření dosahovali v počtu 5 pedagogů z patnácti, právě magisterského stupně vzdělání studijních oborů speciální pedagogiky se státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie. Vysokoškolské vzdělání měly také další dvě pedagožky, a to v oboru speciální pedagogiky předškolního věku zakončené bakalářskou zkouškou z logopedie. Studium učitelství pro mateřské školy, zakončené magisterskou zkouškou, disponovala 1 pedagožka, která ke svému vzdělání absolvovala kurz logopedické prevence. Dalším vzděláním, které bylo ve výzkumném šetření zastoupeno, bylo absolvování nadstavbového studia vyšší odborné školy se zaměřením na

mimoškolní a předškolní pedagogiku. Toto vzdělání splňovaly 2 pedagožky, které navíc měly zvýšenou kvalifikaci absolvovaným kurzem speciální pedagogiky. Jedna pedagožka nadto ke svému vzdělání absolvovala kurz logopedické prevence. Též byla zastoupena skupina pedagožek předškolního vzdělání, které svou kvalifikaci zakončily maturitní zkouškou na střední pedagogické škole. Jedna z uvedených pedagogických pracovníků po dobu výzkumného šetření pokračovala v kombinovaném oboru speciální pedagogiky.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, paragraf 8a uvádí, že učitel přípravné třídy základní školy získává odbornou kvalifikaci vzděláním podle paragrafu 6, který stanovuje kompetence učitele mateřské školy, které lze získat na úrovni středního odborného vzdělávání nebo na úrovni terciálního na vyšší nebo vysoké škole. V přípravné třídě základní školy může působit také podle paragrafu 7 učitel prvního stupně základní školy, který svou kvalifikaci získává vysokoškolským studiem pro první stupeň základní školy.

9 ANALÝZA VSTUPNÍCH A VÝSTUPNÍCH VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Analýza výsledků vstupního výzkumného šetření foneticko – fonologické roviny jazyka

Pro záměry výzkumného šetření byl sestaven dotazník pro pedagogy přípravných tříd zaměřený na zjištění stupně obtíží narušené komunikační schopnosti. Dotazník byl sestaven na podkladě orientačního logopedického vyšetření. Následně byl pro tyto účely vytvořen záznamový arch logopedického šetření, který v sobě zahrnoval i otázky poukazující na problémy týkající se školní zralosti a připravenosti. Tato část dotazníku byla vymezena pro oblast šetření a hodnocení vzdělávacích pokroků rozvoje a učení dítěte v základních dovednostech, které jsou důležité k posouzení jeho školní způsobilosti. Vzhledem k zaměření a předmětu rigorózní práce byla první část dotazníku věnována hodnocení vstupního a výstupního šetření v oblasti psychické zralosti, obzvláště ve vývoji řečových schopností. Řeč jako kompaktní schopnost lze rozčlenit do čtyř jazykových rovin, jak již bylo uvedeno v práci. Z tohoto důvodu bylo nejprve přistoupeno k analýze výsledků v jednotlivých rovinách řeči.

Ze vstupního šetření, které bylo realizováno v počátku zahájení docházky do přípravného ročníku vyplývá, že u 128 vybraných žáků tvořící výzkumný vzorek převažují časté problémy ve foneticko – fonologické rovině.

Na základě výsledků vstupního šetření provedeného u 128 žáků, ve věku 5, 5 - 7 let bylo zjištěno, že 64 žáků (procentuálně 50%), má zjevné a časté příznaky akcelerace řeči. U žáků docházelo k častému opakování hlásek a slabik a nepřesné artikulaci v mluvním projevu. Trvale se vyskytující akcelerace tempa řeči, redukce souhláskových shluků, slabik a trvale nepřesná artikulace s řečovým projevem jen obtížně srozumitelným, bylo shledáno u 46 žáků (tedy 36%). Děti při mluvním projevu často vyvíjeli zvýšené úsilí, věty byly krátké a odpověď mnohokrát přišla až za dlouho. Z výzkumného šetření vyplynulo, že nejčastějším důvodem k nástupu do přípravné třídy byla nesprávná výslovnost hlásek. Vstupní šetření ukázalo chybnou výslovnost u 78 žáků (tedy 61%) z celkového počtu testového vzorku žáků. Jednalo se tedy o více než jednu polovinu žáků. Vývoj výslovnosti, jak je již popsáno v teoretické části rigorózní práce by měl být ukončen podle Lechty v sedmém roce věku dítěte. Po sedmém roce věku by tedy mělo dítě umět vyslovovat všechny hlásky správně, ale mnohdy tomu tak není. Později, tedy nad sedm let věku dítěte bývá nesprávná výslovnost považována za patologickou. Právě fonematicko – fonologické oblasti je

velice důležité se věnovat v předškolním období, neboť při vstupu do školy, by tato rovina měla být zcela vyzrálá. Není-li tomu tak, přicházejí na řadu problémy ve výslovnosti sykavek a měkkých, tvrdých slabik, jež souvisejí s neschopností uplatňovat gramatická pravidla. Přirozeně čím více hlásek žáci chybně vyslovovali, stávala se jejich řeč v mluvním projevu notně nesrozumitelnou. Z výsledků vstupního šetření v oblasti výslovnosti artikulačně obtížných slov vyplynulo, že vzhledem k nesprávné výslovnosti a oslabení motoriky mluvidel, dochází u žáků ke zvýšenému úsilí při mluvě, které musí vyvinout. Výsledky v této oblasti ukazují na 106 žáků (tedy 83%) z celkového počtu, kterým činilo obtíže opakovat uvedená slova. Do testu byly zahrnuty pouze správné odpovědi hned na první pokus. Docházelo ke komolení či zkracování slov. Více jak jedna polovina žáků z celkového počtu, odpovídala s 50% či nižší úspěšností. Důležitým úkolem pedagoga je nebrat na lehkou váhu nesprávnou výslovnost žáka. Podle většiny statistik přibývá žáků s tzv. specifickým logopedickým nálezem. Brozdová (2015, s. 103) k tomu dodává: „*Jedná se o oslabení artikulační obratnosti, sykavkových asimilací a oslabení jazykového citu, který je podkladem pro vznik specifických poruch učení, zejména dysortografii*“.

Nesprávná výslovnost je často důsledkem oslabené fonematické diferenciaci. Fonematická diferenciaci se vyznačuje schopností správného zvukového rozlišování hlásek. Dle prezentace výsledků vstupního výzkumného šetření vyplynulo, že 48 žáků (tedy 37%) vykazovalo při zahájení docházky do přípravného ročníku narušení v oblasti fonematické diferenciaci. V případě 80 žáků (63%) z celkového počtu se jednalo o občasné chyby v dílčích zkouškách nebo se jim povedlo odpovědět zpravidla správně až na druhý pokus.

Se sluchovým vnímáním souvisí také sluchová analýza a syntéza, u které je zapotřebí dosažené určité vyzrálosti. Zkoušku sluchové analýzy a syntézy lze realizovat v sedmi letech. K tomu je nezbytné dodat, že nezvládnou-li žáci sluchové rozlišování hlásek, rozklad slova na slabiky nebo izolovat náslovnou hlásku, nedojde k úspěšnému absolvování zkoušky sluchové syntézy. Z dosažených výsledků vstupního šetření je patrné, že více než polovina testovaných žáků má při zahálení docházky do přípravného ročníku problémy ve sluchovém vnímání.

Ve zkoušce verbální sluchové paměti bylo dosaženo při vstupním šetření u více jak jedné poloviny podprůměrných výsledků. Schopnost podprůměrné verbální (sémantické) paměti vzhledem k věku dítěte vykazuje 80 žáků (tedy 63%). Nezbytné je dodat, že vědomosti dítěte mohou být na dobré úrovni, ale vzhledem ke snížení kvality sluchové paměti není schopno si zapamatovat sluchové vjemy nebo instrukce. 26 žáků (20%) testovaných žáků z celkového počtu se pohybovalo v širším průměru.

V rámci oblasti diferencovaného vnímání byla šetřena také zraková analýza a syntéza. Metodou pro zhodnocení sledovaných oblastí zrakového vnímání, paměti, vnímání prostoru a času a ověření si, zda má dítě povědomí a rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci byl dialog propojený s hrou.

K vyjádření času byla k dispozici dítěti obrazová příloha (jaro, léto, podzim, zima). Hodnoceno bylo také, zda dítě nejen mechanicky vyjmenuje názvy ročních období nebo dnů v týdnu, ale zda dokáže přiřadit konkrétní událost (např. k pátku, pojmenuje činnost charakteristickou pro zimu aj.).

Graf č. 24 znázorňuje vstupní šetření orientačních funkcí. Při vstupním šetření se v 1% nevyskytly žádné obtíže. 30% dětí z celkového počtu výzkumného vzorku ve větší míře dobře či s menší dopomocí správně řadí prvky zleva doprava (barevné kostky), což je důležitá schopnost k upevnění a podpoře správných očních pohybů, pro zvládnutí následného čtení a psaní, ve směru zleva doprava. Děti byly úspěšné i v rozlišení pojmů ráno, poledne, večer a dokázaly vhodným obrázkem správně přiřadit činnost, která je pro danou dobu charakteristická. Větší potíže měly děti v orientaci v pojmech nahoře, dole, vzadu, uprostřed a pochopitelně také v pojmech dříve – později. Nejpočetnější skupinu o 40% tvořil vzorek dětí, který pojmům rozumí, ale při vlastním vyprávění začnou být nejisté a pletou se. S dopomocí jsou, ale schopny daný úkol dokončit. Menší počet dětí se plete ve více než polovině případů, v přiřazování charakteristických činností pro danou dobu často chybuje nebo je vůbec nerozliší. V tomto případě se jedná o 29% dětí z celkového počtu.

Analýza výsledků výstupního výzkumného šetření foneticko – fonologické roviny jazyka

Na základě výsledků výstupního šetření provedeného v závěru docházky do přípravné třídy u 128 žáků, ve věku 5, 5 - 7 let bylo zjištěno, že pravidelnou docházkou a odborným vedením zkušených pedagožek, majících taktéž kvalifikaci logopedických asistentů došlo ke zlepšení rozvoje jazykových kompetencí v oblasti foneticko – fonologické.

Dle výsledků na základě výstupního šetření jsou patrné u 52 (procentuálně tedy 41%) sledovaných žáků stále příznaky občasné interverbální a intraverbální akcelerace řeči, občasné opakování hlásek, slabik, slov i občasná nepřesná artikulace. Došlo však ke zlepšení dané úrovně, což se ukazuje procentuálním úbytkem v úrovni nižší, ve které jsou zahrnuty ve větší míře deficity.

U některých dětí i nadále při realizaci mluvního projevu přetrvávala zvýšená námaha, což vedlo k ovlivnění mluvního projevu z hlediska plynulosti. U 85 (67%) sledovaných žáků byly patrné přetrvávající dílčí problémy. Spolupráce pedagoga a logopeda se také zaměřila na nápravu

výslovnosti jednotlivých hlásek. Náprava byla cílena na správnou výslovnost hlásek ve slovech a srozumitelnost mluvního projevu u žáků. Graf č. 13 prezentující výstupní výsledky orientačního vyšetření výslovnosti uvádí, že 11 žáků z celkového počtu (procentuálně 9%) vyslovuje všechny hlásky dobře. To potvrzuje, že u sledovaných žáků došlo k nárůstu z nižších úrovní (úroveň 2) do vyšší (úroveň 1). Z celkového počtu 78 žáků (tedy 61%), kteří při zahájení docházky do přípravné třídy tvořili chybně tři a více hlásek, byli při konečném šetření zařazeni do vyšší úrovně.

Z výstupního šetření bylo tedy patrné, že došlo ke snížení počtu žáků (13 žáků, tedy 24%), u kterých přetrvávala na základě chybně tvořených hlásek, forma těžší narušené komunikační schopnosti i po absolvování přípravné třídy. V oblasti fonemického vnímání, které bylo u sledovaných žáků každodenně, pravidelně rozvíjeno, zařazováním různých her, rytmizací říkadel a dalších cvičení i v rodinném prostředí, přineslo pozitivní výsledky. 93 žáků (tedy 73%) vykazuje v závěru docházky do přípravné třídy zlepšení v oblasti sluchového vnímání. U těchto žáků však docházelo ještě v závěru docházky do PT k občasnému chybování. Tři žáci (tedy 2%) z celkového počtu výzkumného vzorku i na konci přípravné třídy vykazovali v této oblasti deficit. U 32 žáků (25%) byla vykazována častější chybovost v daných úkolech.

Oslabení sluchového vnímání, jak již bylo uvedeno v teoretické části rigorózní práce výrazně poznamenává vývoj řeči. Podílí se však také na potížích s výslovností delších slov, kdy vedle méně obratné motoriky mluvidel se může připojit ztížené uvědomění si postavení a rozlišení jednotlivých hlásek (vynechávky, záměny hlásek, slabik) nebo jejich pořadí, dodává Bednářová se Šmardovou (2015, s. 40).

Z grafu č. 17, ve kterém je zobrazeno konečné šetření je vidět, že oproti počátečnímu stavu, ve kterém úkoly bez problémů zvládlo pouze 1% dětí, vzrostl počet o 14% z celkového počtu testovaného vzorku. Děti hodnocené číselnou škálou 2, které potřebovaly v počátečním šetření menší dopomoc se zvýšil z 30% na 70%, tedy o celých 40%. Počet dětí, které nebyly schopny dané úkoly plnit nebo chybovaly ve více než polovině případů klesl z 29% na 8% dětí z celkového počtu.

Pro rozvoj foneticko-fonologické jazykové roviny předškolních dětí byla velmi užitečná individuální logopedická péče, která byla zacílena primárně především na aktivity podněcující rozvoj a motoriku mluvidel, správné dýchání, nácvikem odstranění pomyslné bariéry mezi viděným a slyšeným vjemem a následně odstraňování vadné výslovnosti jednotlivých hlásek, a v neposlední řadě na rozvoj fonemické diferenciaci. Dále bylo žádoucí orientovat se na rozvoj sluchového vnímání s procvičováním analýzy a syntézy slov (přiměřeně k dosaženému věku žáka), využití rozpočítadel, vnímání rýmu za pomoci vizualizace (přiřazováním). Tyto oblasti byly rozvíjeny v charakteru skupinové práce s kolektivem třídy, ale i se školními logopedy – preventisty

a logopedy, ke kterým žáci docházeli v místě svého bydliště. Velmi prospěšné bylo zařazování pohybových říkadel a dalších psychomotorických cvičení. Dnešní doba poskytuje řadu publikací, ve kterých se nachází řada cvičení, pracovní listy pro rozvoj sluchového vnímání. Existuje také velké množství obrazových materiálů zobrazujících rozličné reálné situace, zvuková pexesa, obrázky dějových okolností, ve kterých si žáci mohou procvičit jak slovní projev, slovní zásobu, porozumění pojmům, logiku, dějovou posloupnost apod.

Rozvoji této jazykové roviny byla věnována mnohá výzkumná šetření, která se však rozcházela ve výsledcích, protože vymezovala odlišně pořadí vyslovovaných dítětem. Teorií a výzkumem dětské řeči se zabývá jen několik odborníků. Základní úvod o vývoji jazykového systému u dětí podává Šebesta (1999, 2009), Smolík (2002, 2006), který prováděl empirické výzkumy dětské řeči. Vývoj dětské řeči v základních rysech popisují psychologové Langmeier, Krejčířová (2006), Šulová (2004) a Vágnerová (2000). V logopedicky zaměřených pracích je popisován také vývoj dětské řeči, zejména v knihách Klenkové (2006) a Kutálkové (2009). Velmi přínosná je výzkumná práce Ilony Bytešníkové (2007) o výzkumu komunikačních kompetencí dětí v mateřských školách a o deficitech těchto kompetencí. V češtině je také publikována práce slovenského odborníka Viktora Lechty (2000) zabývající se poruchami vývoje dětské řeči. Ze zahraničních zdrojů jsou zásadní tři monografie autorů, kteří reprezentují vzájemně odlišné proudy ve vývojové psycholingvistice: First Language Acquisition (Clark, 2003); Child Language: Acquisition and Growth (Lust, 2006); Constructing a Language: A Usage – Based Theory of Language Acquisition (Tomasello, 2003) (Průcha, J. 2011, s. 13-15).

Analýza výsledků vstupního výzkumného šetření morfologicko – syntaktické roviny jazyka

Z výsledků vstupního šetření v morfologicko – syntaktické rovině, ve které byla zkoumána úroveň gramatické správnosti řeči je patrné, že 13 žáků (tedy 10%) zvládlo tuto zkoušku poměrně dobře již v počátečním šetření. Z těchto jmenovaných žáků jeden uspěl na spolehlivé úrovni, následovalo jej 12 žáků, kteří dané úkoly zvládli s mírnými, občasnými problémy, oproti nim 92 (tedy 72%) sledovaných žáků dané úkoly zvládly s vynaložením maximálního úsilí a 23 (18%) žáků nezvládlo nebo je nebylo možno hodnotit.

Graf č. 20, ve kterém byla sledována úroveň gramatické správnosti řeči při vstupním šetření prokazuje, že u dětí vstupujících do přípravného ročníku přetrvávají značné neobratnosti v mluvním projevu. Oslabení této roviny se objevovalo a bylo patrné především u dětí s opožděným vývojem řeči. U 9% dětí byla více v mluvním projevu používána podstatná jména před ostatními slovními

druhy. Více než polovina dětí užívala tvary podstatných jmen chybně, v mluvním projevu docházelo k záměnám rodů, čísla a pádů. Vstupní šetření prokázalo, že téměř 50% dětí při zahájení docházky do přípravného ročníku neovládalo užívat slova v mluvním projevu v gramaticky správném tvaru.

Narušení v této oblasti bývá spojeno se sníženým jazykovým citem, které se u žáků projevovalo právě problémy chybného určení mluvnického rodu a následně při užívání slov v gramaticky správném tvaru. U sledovaných žáků docházelo frekventovaně k užívání holých vět, na které následovala jednoslovná odpověď. Od 4 let věku dítěte by mělo být schopno uplatnit v mluvním projevu tvary ohebných slovních druhů. Při samotném šetření byl nejprve proveden s žáky zácvik, v jehož průběhu dostali na výběr ze tří variant gramatické správnosti (např. *hodný pejsek.....hodná pejsek.....hodné pejsek*). V tomto úkolu uspěla necelá polovina testovaných žáků (zastoupení v procentech 32). V počtu 63 sledovaných žáků (z celkového počtu 128) při nástupu do přípravné třídy nezvládli převést větu do minulého nebo budoucího času (*Vášek sáňkuje.*). Většina žáků při vstupním testování selhávala v utvoření jednotného čísla (*pět slůňat – jedno slůně*) nebo množného čísla (*jeden voják – čtyři vojáci*). Zvládání gramaticky správného mluvního projevu vychází ze sluchových podnětů, které jsou přijímány z okolí. Pokud není u dítěte dostatečně podnětně sycen příjem mluvené řeči, který má přiměřenou obsahovou stránku, gramaticky správný slovosled, nelze od něj očekávat, že se samo bude schopno gramaticky správně vyjadřovat.

Analýza výsledků výstupního výzkumného šetření morfologicko – syntaktické roviny jazyka

Z konečného šetření gramatické správnosti řeči je patrné zlepšení na úrovni s přetrvávajícími občasnými problémy z 9% na 36%, tedy k nárůstu o 27%. 52%, což je více jak polovina dětí užití gramatické stránky řeči zvládá s vynaložením maximálního úsilí. Ale i tak je důležité upozornit na zvyšující se tendenci ke zlepšení ve skupině dětí, které při vstupním šetření dosud nezvládali užití gramatické správnosti v mluvním projevu. Ve vstupním šetření se jednalo se o 49% dětí z celkového vzorku a v konečném šetření má tato skupina jen 9% zastoupení. U těchto 9% sledovaných dětí mohou následně přetrvávat i ve školním prostředí základní školy problémy při určování mluvnického rodu a při užívání slov v gramaticky správném tvaru, neschopností či sníženou schopností přeformulovat sdělení například z času přítomného do času minulého.

Morfologicko – syntaktická rovina ve výzkumném šetření začleňovala užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Sledována byla tedy gramatická správnost řeči. V této rovině byl hodnocen mluvní projev dítěte, sledován byl jeho spontánní projev při rozhovoru, např. s paní

učitelkou. Z rozhovoru bylo cíleně sledováno, zda dítě v přirozeném projevu užívá jednotlivé slovní druhy, zda převládají souvětí či holé věty, zda umí dodržovat slovosled ve větě, zda umí převést větu do minulého či přítomného času či používat zvrtná slovesa.

Pro zahájení rozvoje této jazykové roviny bylo důležité u žáků vstupním vyšetřením zjistit nabytou vývojovou úroveň této oblasti. Rozvoj této roviny jazyka postupoval celým vyučovacím procesem v přípravné třídě. Pedagog rozvíjel tuto jazykovou rovinu vždy pod dohledem nebo formou konzultací logopeda. Následná individuální i skupinová logopedická péče byla orientována na různá komunikační cvičení, která byla cílena na zvládnutí správného uplatňování gramatických pravidel, gramatické správnosti vět, slovosledu, rodu, číslu, pádu, postupnému zapojení a užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Formou hry či využitím obrazových materiálů zachycujících nejen konkrétní činnosti, předměty, ale i situace a děje, o kterých je potřeba mluvit, docházelo ke spontánnímu projevu žáků.

Dítě, které vstupuje do 1. třídy základní školy, by mělo ovládat a užívat již běžně všechny slovní druhy, mluvit ve větách a souvětích, v jeho řeči by se tedy již neměly vyskytovat dysgramatizmy.

Zkoumání této jazykové oblasti se věnovali mnozí odborníci. Nejsystematičtější a komplexní popis vývoje dětské gramatiky vytvořila J. Pačesová (1979), Smolík (2009), Průcha (2011). Ze starších jazykovědných prací jsou podstatné především studie Ohnesorga (1948), Příhoda (1967). Ze zahraničních výzkumů zřejmě nejprestižnější asociace pro studium dětské řeči International Association for the Study of Child Language (IASCL) (působí od 70. let minulého století).

Analýza výsledků vstupního výzkumného šetření lexikálně – sémantické roviny jazyka

Lexikálně sémantická rovina jazyka se zaměřuje na kvalitu slovní zásoby (pasivní i aktivní) dítěte. Zabývá se nejen slovní zásobou, ale i jejím vývojem. Rozsah slovní zásoby je individuální záležitostí každého jedince, existují však určitá orientační měřítka vývoje rozsahu slovní zásoby, které jsou v souladu s typickými vývojovými fázemi. Tato jazyková rovina je také orientována na oblast porozumění, zkoumá tedy schopnost žáka porozumět významu slov, chápat instrukce a orientaci v běžných pojmech.

Oblast porozumění byla svým šetřením také zacílena na schopnost dítěte správně identifikovat předměty denní potřeby ze skupiny předmětů, zda dítě dokáže manipulovat s danými předměty dle instrukce. U dítěte bylo sledováno a hodnoceno porozumění jednoduchým i složitějším pokynům (např. podej knihu, ukaž tužkou na knihu aj.). V neposlední řadě bylo

sledováno, zda dítě chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny.

Z výsledků testovaného vzorku dětí přípravných tříd na začátku školního roku, prezentovaných v grafu č. 22 lze sledovat jistou variabilitu dosažených výsledků. Sedm (procentuálně tedy 6%) z celkového vzorku žáků projevilo v daných úkolech jistou úspěšnost. Lze, ale konstatovat, že při vstupním šetření bylo shledáno 57 žáků (tedy 45%) z celkového vzorku úspěšnými. Tito žáci zvládli ukázat a pojmenovat obrázek podle několika společných znaků, uměli vysvětlit význam pojmů, které znají, či na základě osobních zkušeností. Oproti nim však početněji zastoupenou skupinu tvoří 71 žáků (tedy 55%), u kterých se při vstupním šetření prokázala méně častá úspěšnost. U těchto žáků byla shledána malá, chudá slovní zásoba jak v aktivní, tak pasivní složce. U některých žáků pasivní slovník výrazně převažoval nad aktivním, což jim umožňovalo rozumět významu daných instrukcí, pojmů, ale neumožňovalo jejich verbální vyjádření. Uvážíme-li, že znalost významu slov a vět, pochopení obsahu sděleného se prolíná celým vyučovacím procesem a s věkem žáků přibývá nároků v oblasti pojmosloví, je zapotřebí tuto již stíženou situaci a u žáků s NKS mnohem častěji rozšířenou co nejdříve řešit. Z přinesených výsledků vstupního šetření vyplynulo, že žáci zastupující tuto skupinu, odpovídali ve velmi jednoduchých větách (na popis obrázku) nebo jednoslovnými odpověďmi s nejistotou při jejich vyjádření. Docházelo k častému nepochopení zadání úkolu. Často u žáků docházelo k chybnému převyprávění reprodukováného příběhu. Při vyprávění se jako četná nesnáz projevovala neschopnost vyjádřit se. Žáci dlouze s latencí v odpovědích hledali vhodná označení, která zastupovala nějakou konkrétní činnost či situaci v příběhu.

Analýza výsledků výstupního výzkumného šetření lexikálně – sémantické roviny jazyka

Z grafu zobrazujícího konečné šetření lze vyčíst vyšší úspěšnost žáků, kterou získali během absolvování přípravného ročníku. Graf č. 23 zobrazuje vzrůstající tendenci v oblasti porozumění o 60%. Při ukončení docházky do přípravné třídy lze pozorovat úspěšné výsledky šetření v závěru docházky u 105-ti žáků (tedy 82%). Shrňme-li tedy výsledky, můžeme konstatovat, že u 48 žáků (37%) došlo v oblasti porozumění ke zlepšení. 23 žáků (tedy 18%) rozumí pojmům méně často nebo občas. Tyto děti stále velmi jednoduše popíší děj na obrázku, s dopomocí dokáží vysvětlit význam pojmů, většinou dokáží určit nesmysl na obrázku, ale nedokáží ho vysvětlit, příběh reprodukuji s dopomocí, dochází k vynechávání textu. Porozumění jednoduchým pokynům se jeví jako snadný úkol, ale u dětí s NKS se často vyskytují nedostatky projevující se právě v této oblasti.

Ve školním věku tyto děti mohou mít problémy s přenesenými významy, metaforami či básnickou řečí, která se v současné době vyskytuje ve výuce 1. i 2. tříd. U 1% dětí většinou přetrvávají obtíže v porozumění řeči. Toto jedno procento představují převážně děti s diagnózou vývojová dysfázie.

V přípravné třídě byla zahájena u žáků s minimální slovní produkcí činnost cílená na nácvik rozumění řeči a podporu mluvního apetitu. Ve spolupráci s rodiči, ale i v individuální či skupinové práci logopedicky zaměřené nebylo směřováno jen k rozvoji a rozšiřování slovní zásoby, ale i k pochopení významům sděleného. V průběhu školního roku bylo formou her, ale i jiných aktivit cíleno k rozšiřování slovní zásoby (aktivní i pasivní). V současné době jsou pro děti dostupné didaktické hry, které zábavnou formou rozvíjí dané oblasti (Jak rozmluvit jazýček, různé typy dobble, Aktivita pro nejmenší). Existuje také řada obrazových materiálů a nástěnných map, ve kterých jsou nastíněné konkrétní situace a děje. K učení a následné reprodukci lze použít vlastnoručně namalované obrázky, které např. zavěšením na šatní raménko, pomáhají a slouží jako zrková opora pro lepší vybavení daných slov. Jak je již v teoretické části rigorózní práce uvedeno, záleží především také na kreativité pedagoga působícího v přípravné třídě. Velmi dobrá je také realizace skupinových her, ve kterých dochází ke vzájemné interakci. U dětí s těžší formou narušené komunikační schopnosti se také pozitivně osvědčilo vytváření zážitkových deníků. Deníky mohou být domácího, rodinného charakteru, ale mohou mít i povahu deníku třídního. Za pomoci zážitkového deníku, který slouží především jako zrková opora, se u žáků s oslabenou pamětí, či výbavností uskutečňuje vzpomínkový proces ke konkrétním aktivitám, který přirozenou cestou vede žáka ke spontánnímu mluvnímu projevu, ve kterém může docházet nejen k řečové produkci, ale i k rozšiřování aktivního i pasivního slovníku.

Pro osvojování lexika češtiny v předškolním období je k dispozici jen málo výzkumných poznatků. V období první Československé republiky značně vzrostl zájem o zaznamenávání vývoje dětské řeči (přehled podal Pražák, 1948) a někteří výzkumníci se zabývali důležitou otázkou stavu dětské slovní zásoby u dětí vstupujících do školního vzdělávání. Václav Příhoda např. zjišťoval slovní zásobu dětí a porovnával ji s tehdejšími slabikáři. V práci *Měření zásoby slovní u dětí* (Příhoda, 1927) vytyčil výzkumný úkol, jenž je aktuální i dnes: „*Přesná znalost slovní zásoby u dětí je předpokladem vědeckého řízení školské práce. O tuto znalost se musí opírat tvorba slabikářů, učebnic, čítanek a musí ji respektovat i učitel v komunikaci s žáky. Dětskou slovní zásobu nestačí jen odhadovat, nýbrž je nutno ji přesně změřiti*“ (Příhoda, V. 1927, s. 150 in Průcha, J. 2011, s. 85). Za tímto účelem byla analyzována V. Příhodou a jeho spolupracovníky slovní zásoba pěti českých slabikářů používaných v počátečním ročníku českých škol v 20. letech minulého století.

Dalšími odborníky zabývající se zkoumáním dětské slovní zásoby jsou Monatová (1973), Bartušková a Hamerský. Jeden z nejvýznamějších výzkumů dětské slovní zásoby byl proveden týmem lingvistů vedeným profesorem Gerhardem Augstem (1984) z univerzity v Siegen (Průcha, J. 2011, s. 87).

Analýza výsledků vstupního i výstupního výzkumného šetření pragmatické roviny jazyka

Pragmatická rovina jazyka souvisí s využitím řeči v praxi. Osvojení schopnosti užívat řeč k dosažení určitého záměru je důležité nejen pro vzdělávání, ale také pro navazování vztahů s vrstevníky, tedy k navazování sociálních vztahů. V případě nedostatečně rozvinuté pragmatické roviny jazyka je dítěti velmi často znemožněna běžná komunikace jako taková. Žák není schopen vyjádřit různé komunikační záměry např. požádat o něco, vyjádřit své emoce a postoje, není schopen vést rozhovor. V rámci sledování rozvoje pragmatické roviny bylo sledováno jak žáci užívají řeč, zda se dokáží představit, znají adresu svého bydliště, jak navazují kontakt, jaká je reakce na komunikačního partnera, jak reagují na otázky, zda jsou v komunikaci aktivní a zda zvládají komunikaci ve skupině, zda se dokáže ve skupině podřídít nebo je vůdčí osobnost a nedokáže naslouchat ostatním a v neposlední řadě, zda dokáže respektovat třídní pravidla a autoritu učitele.

Hodnocení v oblasti sociální samostatnosti v počátečním šetření bylo důležité pro posouzení míry pokroků v rámci sociální zralosti před vstupem do 1. ročníku základní školy. Prostoupit k sebepojetí a sebeuvědomování, citům a volným vlastnostem dítěte, je velmi náročné. Zvláště stojí-li na začátku nové etapy ve vzdělávání, v novém, pro dítě neznámém prostředí přípravné třídy. Při počátečním šetření bylo zjištěno, zda žáci uplatňují základní společenská pravidla. Obtíže u žáků byly rozličné, vedle žáků, kteří neznají ani základní věci ze svého nejbližšího okolí, jsou tu taci, kteří poznali a zažili více. Z výsledků vstupního hodnocení je patrné, že počet 24 žáků (procentuálně tedy 17%) má potíže právě v nedostatečně osvojených pravidlech společenského chování. U těchto žáků byli spatřeny potíže v komunikaci s ostatními vrstevníky ve třídě. Při skupinových činnostech nebyli schopni spolupracovat. V oblasti sociální informovanosti selhávali, nedokázali si vhodně říct o to, co potřebují a často riskovali (nedokáží odhadnout nebezpečnou situaci) při hře i při skupinových činnostech ve třídě. V navazování kontaktů se projevovala pasivita. U 27 žáků (tedy 21%) byla shledána nízká sociální zralost, ale umožňovala spolupráci s ostatními vrstevníky i pedagogem. Nejpočetněji byla zastoupená skupina, tvořící počet 79 (62%) žáků, u nichž se projevovala mírně snížená sociální zralost, projevovali by se lépe ve známém

prostředí. Kontakty s vrstevníky byly touto skupinou žáků navazovány s přiměřenou aktivitou. Žáci byli schopni zapojení se do práce ve skupině a pokud jim byly dány pokyny, byli srozuměni se jimi řídit. Ve spojení s vrstevníky byla u některých žáků pozorovatelná soupeřivost, což je pro období předškolního věku zcela přirozené. Toto období je také charakteristické, neboť mezi dětmi vznikají kamarádské vztahy, které mají velký vývojový význam.

„Z hlediska předškolního dítěte je kamarád ten, kdo si s ním společně hraje nebo povídá. Kamarád je ten, kdo chce to, co chce já“ (Seifert a Hoffnung, 1994 in Vágnerová, M. 2005, s. 216).

Porovnáme-li vstupní hodnocení se závěrečným šetřením, provedeným na konci docházky do přípravné třídy, zjistíme, že nejpočetněji zastoupená skupina žáků vzrostla počtem o 28 (procentuálně tedy 22%). Znamená to tedy, že došlo ke zlepšení v oblasti sociální sociability a adaptability, celkově i v sociální samostatnosti a informovanosti. U 21 žáků z celkového počtu testového vzorku se i v závěru docházky objevovala nízká, v některých případech až slabá funkce v oblasti sociální samostatnosti.

Nelze však opomenout, jak již bylo uvedeno v rigorózní práci, že každý z testovaných žáků vstupuje do kontaktu s vrstevníky ze zcela odlišného rodinného prostředí. Právě rodiče jsou pro své děti modelem chování, proto by se k němu měli chovat tak, jak by chtěli, aby se ono chovalo k ostatním. Zároveň by si měli všímat správného chování svého dítěte, povzbuzovat jej a chválit, ocenit jej, jedině tak dojde k posílení a upevnění žádoucí reakce.

U žáků s NKS se setkáváme mnohem častěji s obtíží při navazování sociálních vztahů, z toho důvodu bylo nutno zařadit do vzdělávacího obsahu nácvik sociálních dovedností, směřovat tento nácvik do běžných, každodenních činností a situací. K nácviku rozvoje sociálních dovedností lze využít v současné době mnoha pracovních listů, obrazových materiálů, na kterých jsou vyjádřené různé situace i v negativním směru, sloužících k vizualizaci řešeného problému. Velmi důležité a pro děti v předškolním věku patrně maximálně srozumitelné, ale i po stránce zpětné vazby odůvodnitelné, je hra – přehrávání rolí (např. ve skupině si žáci nacvičí, jak požádat o radu, jak navázat rozhovor s cizím člověkem apod.).

Do oblasti zkoumání sociální zralosti dítěte se vztahuje i citová samostatnost, ve které bylo sledováno, jak dítě při šetření spolupracuje, zda se chová úzkostně a z hlediska separace byly sledovány, zda jeho projevy jsou přiměřené věku, mírně snížené nebo, má-li velké potíže spojené s emočními projevy. Z dosažených výsledků ve vstupním šetření jsou patrné dosti rozdílné výsledky sledovaných oblastí. Z celkového počtu sledovaných žáků byla zjištěna pouze u 10 žáků (tedy 8%) přiměřená citová samostatnost. Tito žáci zvládají odloučení od rodičů, jsou schopni

vystupovat samostatně, dovedou se přizpůsobit konkrétní situaci nebo činnosti a dokáží reagovat přiměřeně pokud se setkají s nezdarem v právě vykonávané aktivitě nebo hře.

Hojně zastoupenou skupinu (početem 65, 51%), tvořili žáci, u nichž byly shledány mírné problémy. Dalo by se tedy říct, že tito žáci měli mírné potíže, ale po krátké době je překonali a spolupracovali s pedagogem. Větší potíže spojené s emočními projevy byly patrné u 37 žáků (tedy 29%). Tito žáci měli potíže spojené s emočními projevy, které trvaly delší dobu než zahájili činnost. Emoční vývoj by měl být podle psychologů do konce šestého roku ukončen. Mnozí odborníci uvádí, že co si dítě do tohoto věku vytvoří, to si sebou ponese po celý svůj život. Temperament dítěte do velké míry ovlivňuje emoční nálady. Právě podle reakcí, požadavků a chování nejbližšího okolí se u dítěte postupně utváří citová rovnováha a díky tomu může i předškolák mluvit o svých pocitech, strastech a obavách. Některé děti tyto nálady dávají najevo pláčem, křikem, vztekáním, ale i agresivitou. Je důležité si uvědomit subjektivitu emocí. Dva stejné podněty, mohou u rozdílných žáků vyvolat odlišné emoce (někdo se může těšit na první den ve škole, druhý může mít strach, vztek, že do školy musí opět jít). U 16 žáků z celkového počtu byly shledány velké potíže a spolupráce s nimi byla problematická.

Z grafu č. 35, který prezentuje výsledky šetření v konečném období docházky do přípravné třídy je patrné, že v oblasti sociální zralosti došlo ke zlepšení této roviny. Více jak jedna polovina (72, 56%) z celkového počtu testovaných žáků reaguje přiměřeně svému věku v oblasti citové samostatnosti. 1% žáků, kteří reagují úzkostně se snížilo z původních 12% a druhou početně větší skupinu tvoří 43 (tedy 34%) žáků.

Analýza výsledků vstupního i výstupního výzkumného šetření pro oblast školní zralosti a připravenosti

Zvládání sebeobslužných dovedností a vytváření správných návyků souvisí s celkovým vývojem dítěte a mírou zralosti v dílčích oblastech, jako je vnímání, motorika, vizuomotorika, s jeho osobnostními charakteristikami (temperament, impulzivita, trpělivost, vytrvalost apod.). Velice však záleží také na tom, nakolik a jakým způsobem se rodiče dítěti v této oblasti věnují. Některí rodiče jsou nadmíru ochrannější a všechno dělají za dítě. Jiní zase mají příliš velké požadavky které jsou neúměrné věku nebo aktuálním možnostem dítěte. Některí jsou nekritičtí, přespříliš benevolentní a nechávají dítě, ať si věci dělá zcela po svém (Bednářová, J., Šmardová, V. 2015, s. 62).

Výzkumné šetření bylo cíleno na celkový vývoj a úroveň zralosti předškolního dítěte ve zvládání sebeobslužných dovedností. Sledován byl také fyzický rozvoj a pohybová koordinace.

Pozorování, které bylo zaměřeno na samostatnost při zvládání pravidelných denních úkonů typických pro konkrétní dobu. Dále byl sledován jeho pohyb, zda se pohybuje v běžném prostředí bezpečně a orientovaně, zda udrží rovnováhu a v neposlední řadě koordinaci pohybů.

Ve výsledcích vstupního zkoumání praktické samostatnosti můžeme shledávat převážně uspokojující výsledky. Žáci se v této oblasti nikterak nediferencovali od ostatních předškoláků. Nejvíce zastoupenou skupinu tvoří 99 žáků, z nichž 28 (procentuálně tedy 22%) je dostatečně fyzicky vyspělá. 71 žáků (tedy 55%) bylo shledáno s menšími či těžšími občasnými problémy v oblasti praktické samostatnosti. Jen 3% dětí představují vzorek, který má vážnější obtíže nebo v oblasti sebeobsluhy selhávají. Dojde-li k porovnání počátečních výsledků s výsledky výzkumného šetření, provedeného v závěru docházky do přípravné třídy, zjistíme, že nejvíce početnou skupinu tvořilo 125 žáků, z nichž 79 (tedy 62%) bylo dostatečně fyzicky vyspělých a 46 žáků (36%) mělo přetrvávající občasné problémy, u tří žáků z celkového počtu přetrvávali obtíže těžšího charakteru. Shrňme-li tedy dosažené výsledky, které byly získány pozorováním v oblasti praktické samostatnosti, dojdeme k závěru, že během docházky do přípravné třídy došlo u 51 žáků (tedy 40%) ke zvýšení samostatnosti v oblasti fyzického rozvoje a sebeobsluhy.

Pro hodnocení tělesného vývoje je nutno posuzovat současný stav i skutečnosti, které mohly mít na tělesný vývoj dítěte vliv v minulosti. Oblast hrubé motoriky byla testována každodenním pozorováním. Právě motorika dítěte je hlavním podkladem informací, že je vše v pořádku. Rozvinutá hrubá motorika je základním stavebním kamenem pro motoriku jemnou. Jemná motorika, jak již plyne z názvu, představuje drobnější pohyby. Pro předškoláka jsou důležité tři oblasti jemné motoriky. Motorika oka vede pohyb oka správným směrem, jemná motorika mluvidel, která je významná pro pohyb jazyka rtů a jemná motorika ruky, která má na starosti pohyb prstů. Budoucí čtení, psaní a počítání je tedy usměrněno zralou jemnou i hrubou motorikou propojené se zrakovým a sluchovým vnímáním. Pohybová zralost předškolního dítěte se tedy prokáže v jeho grafomotorickém projevu. Výzkumné šetření, které bylo cíleno na zjištění úrovně motorických schopností a dovedností bylo realizované metodou pozorování. Oblast jemné motoriky byla sledována při samotné činnosti žáka při stříhání, manipulaci s drobnými předměty a spontánní kresbě. Oslabení úrovně motorických schopností a dovedností ovlivňuje řadu školních schopností a výkonů.

Při spontánní kresbě dítěte byl brán zřetel především na držení tužky, postavení ruky, uvolnění ruky, tlaku na podložku a v neposlední řadě plynulosti tahů. Cílem této zkoušky bylo zjistit určitou vyzrálost či nevyzrálost centrální nervové soustavy.

Výsledky vstupního výzkumného šetření přinesly podprůměrné hodnoty. Graf č. 26, ve kterém jsou zobrazeny vstupní výsledky upozorňuje, na obtíže těžšího charakteru v počtu 98 (tedy 77%) žáků, což je více než polovina žáků zkoumaného vzorku.

Tito žáci se již na první pohled projevovali nesprávně navozeným úchopem tužky. Tužka byla mnohými držena křečovitě, grafická linie vykazovala nadměrný přítlak na podložku. Sledována byla také v mnohých činnostech zjevná neobratnost, někteří žáci měli velké problémy v oblasti stříhání. Nedokázali spojit dva pohyby v jeden. Nevěděli jak si mají držet stříhaný papír. Při napodobení tvaru tiskacího písma selhávali. Kresba postavy obsahovala prvky velmi jednoduché kresby a často nesplňovala co měla. Velký problém nastal i v soustředění na danou činnost. U žáků byl sledován motorický neklid při činnostech. 21 žáků (tedy 16%) vykazovalo občasné problémy. U většiny byl také sledován špatný úchop psacího náčiní a nadměrný přítlak na psací podložku. Početně nejméně zastoupenou skupinou jsou 2 žáci z celkového počtu, kteří již při vstupním šetření měli zafixovaný správný úchop tužky, v grafickém projevu byli zralí, nevykazovali nadměrný tlak na psací podložky ani známky motorického neklidu při činnostech. Manuální činnost prokazovala jistou zručnost přiměřenou věku. S nůžkami stříhali bez potíží. Úroveň motorických schopností a dovedností se prolíná celým vývojem žáka. Méně obratní žáci jsou často nápadní v nepřesnostech pohybu. Stále častěji z důvodu neúspěchu dochází ke stranění se pohybově náročnějším aktivitám.

U dosažených výsledků uskutečněných v závěru docházky do přípravného ročníku, můžeme sledovat, že nejméně početně zastoupená skupina žáků je i v konečném hodnocení nejméně zastoupenou. Ovšem počet žáků této skupiny vzrostl o 8 žáků. O jednu úroveň se zlepšilo 19 žáků, což tedy znamenalo při konečném hodnocení nárůst nejpočetněji zastoupené skupiny na 60 žáků (tedy 46%), u kterých byli sledovány dílčí občasné potíže. Tyto žáky se však při práci dařilo korigovat, upozorněním na nesprávný úchop či nadměrný tlak. U 57 žáků byly shledány výrazné potíže těžšího charakteru a doporučeno jim bylo absolvování grafomotorického kurzu v některém ze školských poradenských pracovišť v jejich místě bydliště.

Oslabení motorických schopností a dovedností lze rozvíjet např. častými domácími pracemi, jako je třeba vysávání, mytí nádobí, utírání prachu aj. Rodičům předškolních dětí, u kterých byly i po absolvování přípravné třídy zjištěny potíže bylo doporučeno, aby dětem umožnily co nejčastěji malovat štětcem a vodovkami na velké formáty papírů, následně, aby přešly třeba na malování měkkou voskovkou a teprve na to pastelkou, která je z výše uvedených nástrojů nejtvrďší. Důležitý pro rozvoj motorických schopností a dovedností je hmat (v současné době jsou na trhu k dostání rozličné stavebnice, mozaiky, které jsou určeny dětem již od dvou let). Velice dobré je navlékání

korálků, které lze sloučit i s rozlišováním a řazením tvarů. Existuje samozřejmě celá škála pracovních listů zaměřených na grafomotoriku. Výběr pomůcek a pracovních listů je obrovský, důležité, ale je správně se poradit s pedagogem nebo logopedem, jak k těmto aktivitám přistupovat.

Mezi další znaky školní zralosti patří i úroveň pozornosti. Pro určení míry školní zralosti bylo velice důležité zhodnocení schopnosti soustředit se na práci. Sledovaní žáci byli pozorováni při předchozích grafomotorických činnostech. Vstupní šetření bylo cíleno na zjištění, zda žák dokázal přijmout úkol nebo povinnost, zda zvládl postupovat podle pokynů a v neposlední řadě, zda se zadaným činností věnoval, neodbíhal a dokázal vyvinout úsilí k jejich dokončení. Dalším úkolem byl poslech pohádky. Výsledky vstupního výzkumného šetření ukazují v jaké kvalitě si byli žáci schopni pohádku (přiměřeně dlouhou) zapamatovat, vybavit si ji a reprodukovat.

Z výsledků dosažených ve vstupním šetření (graf č. 30) je patrné, že nejpočetněji zastoupenou skupinu tvořilo 56 žáků (tedy 44%), kteří byli schopni soustředění na jimi vybrané a oblíbené činnosti po krátkou dobu, o něco méně a to 44 žáků (tedy 32%) pracovalo s občasnými výkyvy v pozornosti, ale k činnosti byli velmi dobře motivováni a 25 žáků z celkového počtu sledovaných dětí (procentuálně tedy 20%) bylo schopno soustředěně pracovat pouze s mírnými odklony pozornosti. Tři žáci nebyli testováni pro poruchu pozornosti. Z výsledků dosažených po závěrečném testování je patrné, že nejpočetněji zastoupená skupina, která se na činnost dokázala soustředit po krátkou dobu, a u které docházelo po celý školní rok k pravidelnému nácviku tréninku pozornosti, postoupila do vyšší úrovně. Graf č. 31, který prezentuje výsledky konečného testování, uvádí, že u 49 žáků (tedy 38%), přetrvávají častější výkyvy v pozornosti, nejvíce zastoupenou skupinu však tvoří 65 žáků (51%) z celkového počtu testovaných dětí s mírnými odklony pozornosti a 12 žáků se dokáže soustředit dobře, přiměřeně svému věku.

Pro podporu koncentrace pozornosti v daných činnostech bylo využíváno prostorového uspořádání – žák byl posazen nebo měl své pracovní místo v blízkosti pedagoga, který z jeho dosahu odstranil předměty, které k činnosti nebyly zapotřebí a působily by rušivě. Velice dobře se při práci s žáky osvědčilo verbální komentování konkrétní vykonávané činnosti, rozfázování činnosti s častějšími relaxačními chvilkami či možnostmi pohybu. U těžké poruchy pozornosti byla zapotřebí individuální forma práce s žákem, většinou v aktivitách, při níž ostatní žáci dokázali pracovat samostatně. Nepostradatelnou vlastností jakou je trpělivost musí být vybaven pedagog pracující s žákem s poruchou pozornosti. Spolupráce učitele a žáka by obecně měla vycházet z klidného přístupu, oceněna by měla být snaha žáka pochvalou a povzbuzením. Činnosti, které jsou potřeba, aby žák vykonal, je vhodné připravit tak, aby je byl schopen zvládnout a my jej mohli pochválit. Je zapotřebí s žákem při dané činnosti spolupracovat, nelze spoléhat na jeho

samostatnost, ale zároveň mu nedáváme podnět k tomu, aby se cítil méněcenný. Velkou roli při činnosti u žáků s poruchou pozornosti hraje pozitivní motivace, v podobě zájmů žáka, neboť právě jeho zájem podněcuje a udržuje pozornost při vykonávané činnosti. Nutná je však kvalitní spolupráce rodičů, pedagoga, školního a školského poradenského pracoviště.

Jaké je rodinné prostředí v mnohém svědčí i o připravenosti dětí do školy. Je-li rodinné prostředí funkční, podnětné dávající dítěti pocit bezpečí a lásky, jsou děti pozorně sledující a vnímající své rodiče schopny lépe zvládat svoje emoce, umějí samy sebe utěšit, jsou fyzicky uvolněnější. Bývají oblíbenější mezi vrstevníky, jsou považovány za sociálně obratnější, mají méně problémů z chováním, lépe se učí a dokážou se lépe soustředit. Totéž se vztahuje i k řeči. Při nedostatku řečových podnětů nebo negativních vlivů prostředí dochází k poruchám vývoje řeči, protože dítě se učí mluvit tím, že slyší a napodobuje řeč ve svém okolí.

Za výchovu a vzdělávání jsou vždy odpovědní zejména rodiče. Rodina je díky své osobité a všestranné roli jedinečná a nenahraditelná instituce. Pomocí rodiny dítě vrůstá do společnosti a učí se základním pravidlům lidského chování, učí se i zásadním rolím a seznamuje se s dovednostmi, bez kterých by se v dospělosti nemohl obejít. Mnohdy jsou vázány na odlišnost pohlaví. Proto je ideální, když rodinu tvoří matka i otec. Každé dítě potřebuje pro zdravý rozvoj všech vývojových oblastí určitý řád, který je dán konkrétním výchovným stylem, přičemž o něm mají právo, ale i povinnost rozhodnout rodiče. Za připomenutí jsou hodny výchovné styly podle citového vztahu rodičů k dítěti, které vytvořil Zdeněk Matějček (1992). Diferencuje tyto výchovné styly, jejichž stanoviska vychází právě ze samotného vztahu rodičů k dítěti: zavrhování dítěte, lhostejnost, zanedbávající výchova; okouzlení dítětem, rozmazlující výchova, hyperprotektivní, protekční; perfekcionalistická, úzkostná výchova.

Pro analýzu dosažených výsledků šetření rodinného prostředí se právě tyto výchovné styly ukázaly jako nejlépe vyjadřující uvedenou situaci. První úroveň byla charakteristická vysokou sociokulturní úrovní rodiny. Tato úroveň ztvárňovala rodinné prostředí, které bylo výchovně přiměřeně podnětné, dítěti se dostávalo dost uspokojivě přiměřených řečových stimulů. Přístup a postoje ke vzdělávání jsou u rodičů prioritou. Rodiče se aktivně zapojili do vzdělávání svého dítěte. Ale, zde se nám ukazovali dva výchovné styly. V prvním případě se jednalo o výchovu, ve které byli rodiče okouzlení svým dítětem a výchova byla charakteristickými znaky hyperprotektivní, což znamenalo protěžování a omlouvání všech nedokonalostí dítěte rodiči. Dítě mělo možnost se samo rozhodovat, (např. v zimním období chtělo jít do školy jen v tričku). Ve školním prostředí dávalo všem najevo, že to bude právě ono, kdo bude udávat směr činnosti ve skupině vrstevníků. Dítě se chovalo nadřazeným způsobem, omezená byla i schopnost empatie

k ostatním. Po příchodu do přípravné třídy chlapec (jednalo se o chlapce) vykazoval obtíže spojené s emočními projevy v oblasti separace od rodičů, která ale postupně odezněla.

V případě druhém se jednalo o výchovu perfekcionalistickou, která měla za důsledek úzkostné projevy dítěte. Rodina dítěte opět disponovala vysoce kulturním rodinným prostředím, dítěti se dostávalo dostatek řečových podnětů, téměř nadbytek, na práci dítěte byl však kladen rodiči vysoký důraz, což u něj vedlo k selhávání v oblasti sociální. Ve školním prostředí přípravného ročníku se choval zakřiknutě, nijak se neprojevoval, k navazování kontaktů s ostatními ve třídě byl spíše pasivní, vystupoval spíše sám za sebe.

Druhá úroveň charakterizovala dostatečně podnětné rodinné prostředí. Dítě mělo dostatek řečových podnětů, bylo stimulováno k činnosti adekvátním chováním, rodiče na vzdělání kladli přiměřený důraz.

Třetí úroveň představovalo spíše nedostatečně podnětné rodinné prostředí, ve kterém se dítěti dostávalo málo řečových podnětů, rodiče se o vzdělávání dítěte zajímali sporadicky, nárazově. Rodinné prostředí vykazovalo známky s příznaky zanedbávající výchovy.

Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 286) definují termín zanedbávání jako: „*Zanedbávání je definováno jako vážné opomíjení rodičovské péče nezbytné pro tělesný a duševní vývoj dítěte.*“ Zanedbávání je patrně nejčastějším typem špatného zacházení s dětmi („*maltreatment*“), ale zdá se, že o jeho formách a zejména o jeho následcích víme mnohem méně než o fyzickém týrání a sexuálním zneužívání, dodávají stejní autoři. S tím se shodují i jiní autoři, kteří uvádějí, že zanedbávání je nejčastějším typem špatného zacházení s dětmi (Gaudin et al., 1996) a zdůrazňují především nezáměr rodičů, kteří své děti z velké části ignorují (Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006, s. 287).

Právě o čtvrté úrovni můžeme hovořit jako o lhostejném a zanedbávajícím stylu péče o dítě. Pro účely této práce byla charakterizována jako nedostatečně nepodnětné rodinné prostředí, dítěti se nedostává vhodných výchovných stimulů. Rodina dítěti neposkytuje dostatek řečových podnětů a příprava na vzdělávání je ponechána zcela na dítěti. Zanedbávající styl výchovy působí na psychický vývoj dítěte. Dítě, které je vychováno v takovém rodinném prostředí si do života většinou odnáší negativní postoje a společně s nimi i narušený vývoj osobnosti. V některých případech nepodnětných rodin se jedná o nezralost rodičů, v jiných jde o ekonomickou situaci rodiny, ale důvodem může být také sociální či mentální omezenost rodičů.

Rodinné prostředí, které je charakteristické deficitem podnětů, představuje pátou úroveň. Toto prostředí je pro výchovu dítěte nedostačující a zcela nevhodné. Dítě má deficit řečových

podnětů nebo není vůbec schopno verbálního projevu, případně je u něj diagnostikován opožděný, omezený nebo narušený vývoj řeči.

Shrneme-li dosažené výsledky rodinného prostředí u sledovaných žáků přípravných tříd ústeckého kraje, dojdeme k tomuto vyhodnocení: nejpočetněji zastoupenou skupinu tvoří dostatečně podnětné rodinné prostředí. V průměrně podnětném rodinném prostředí tedy žije 62 žáků z celkového počtu (tedy 48%). 31 žáků (tedy 24%) žije v průměrné úrovni rodinného prostředí. Osm žáků pochází z nedostatečně podnětného prostředí a u třech žáků byl shledán deficit podnětů (jak již bylo uvedeno v této práci, problematické rodinné prostředí bylo řešeno se sociálně právní ochranou dětí).

Mezi specifika dnešních mladých rodin patří: vyšší věk rodičů, pokles počtu rodin spojených manželským svazkem, zvyšující se procento rodin, které spojuje svazek partnerský (Opravilová, E. 2016, s. 182).

Zdeněk Matějček ve své předmluvě ke knize *Co děti nejvíc potřebují* (vyd. 7., 2015) napsal: „*Výchova dítěte je tvořivé dílo! Kus pradávných instinktů do nás vložených matkou přírodou před úsvitem dějin, trochu naší lidské laické naivity, trochu praxe našich prababiček, kus vážné vědy a velký kus umění. A to všechno podloženo láskyplným vzájemným vztahem mezi dítětem a těmi, kdo si zaslouží označení jeho lidé*“.

Rodiče jsou pro děti emočně významnou autoritou. Předškolní děti přisuzují rodičům téměř všemocnost, věří, že si poradí s každou situací. Tato představa bývá postupně korigována, např. zkušeností s nadřazenou autoritou, reprezentující nějakou instituci, jak uvádí Vágnerová (2005, s. 204). Za výchovu a vzdělávání jsou vždy zodpovědní především rodiče. S přibývajícím věkem dítěte se vzdělání a postupně i výchova částečně přesouvají z rodiny do školy a do rukou specializovaných odborníků. S viz výše uvedeným souvisí závěrečná položka výzkumného nástroje v podobě dotazníku. Vzdělání pedagoga v přípravné třídě je podrobněji popsáno v kapitole *Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření*.

10 OVĚŘOVÁNÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ A ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

10.1 Ověřování hypotézy H₁

Hypotéza H₁: *Většina dětí/žáků, s odkladem školní docházky na základě školní nezralosti má poruchu komunikační schopnosti.*

K popisu a vyhodnocení hypotézy H₁ bylo dosaženo vyvozením zhodnocených položek v dotazníku, jenž se vztahují k dané problematice. Bylo též přihlédnuto ke kvalitativnímu hodnocení pedagogem přípravné třídy. Základní posouzení narušené komunikační schopnosti vychází z poradenských zpráv jednotlivých žáků. K charakteristice a posouzení hypotézy H₁ se vztahují položky dotazníku č. 2; č. 3; č. 4; č. 5; č. 6; č. 7; č. 8 a č. 9. V položce č. 2 byla pedagogy přípravných tříd prověřována formální vyspělost řeči, v položce č. 3 byl hodnocen slovní projev žáků, položkou č. 4 bylo realizováno orientační vyšetření výslovnosti hlásek, položka č. 5 byla zaměřena na prověření artikulační obratnosti, položka č. 6 stanovovala kvalitu sluchového vnímání, položka č. 7 prověřovala úroveň verbální sluchové paměti, položka č. 8 hodnotila gramatickou správnost řeči a položka č. 9 prověřovala porozumění pojmům. Ověření hypotézy bylo provedeno na základě realizované analýzy těchto osmi položek, jejichž data jsou prezentována v tab. č. 41 a na základě vyplněného dotazníku pedagogy vybraných přípravných tříd ústeckého kraje.

Narušená komunikační schopnost											
Kategorie narušené komunikační schopnosti											
Pohlaví	Dyslalie	Dysartrie	Palatolalie	Rhinolalie	Tumultus sermonis	Balbuties	Vývojová dysfázie	Mutismus	Jiné	Nemá NKS	Σ
Chlapci	47	2	1	0	5	4	18	0	0	1	78
Dívky	39	3	0	0	2	0	4	2	0	0	50
Σ	86	5	1	0	7	4	22	2	0	1	128

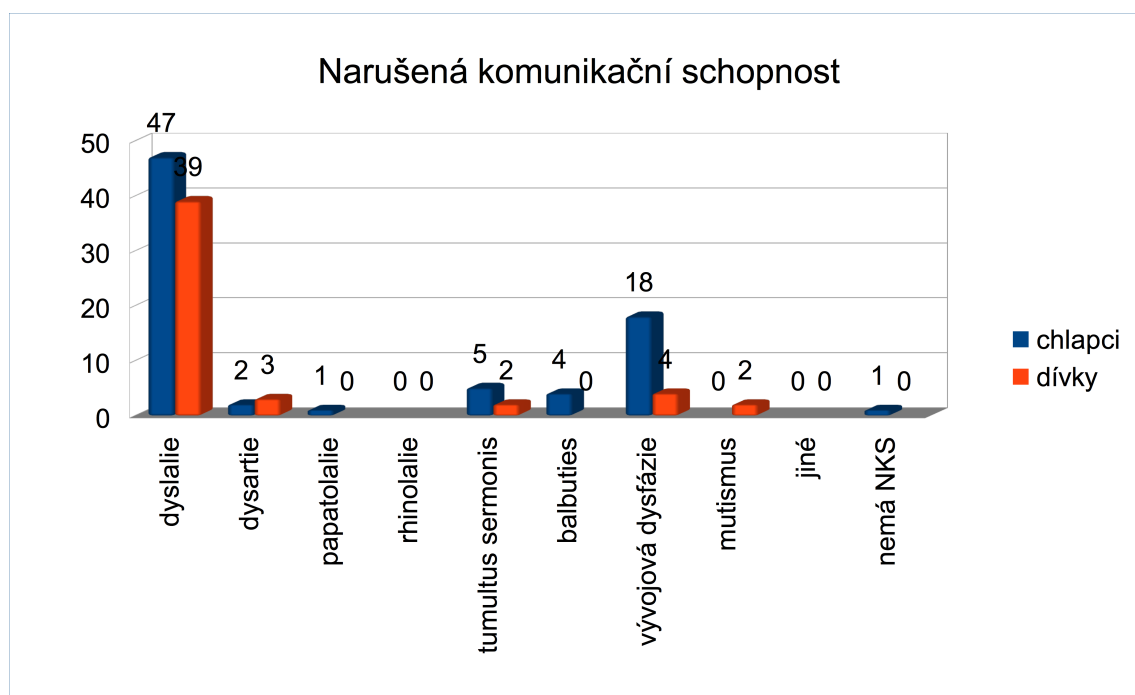
Tabulka 41: Souhrnná tabulka jednotlivých kategorií NKS s početným zařazením žáků PT

Narušená komunikační schopnost (NKS) je neobvykle různorodou kategorií. Pro ověření této hypotézy bylo zapotřebí provést kategorizace jednotlivých položek NKS. Tabulka č. 41 prezentuje zařazení žáků do jednotlivých kategorií narušené komunikační schopnosti s početním rozdělením podle pohlaví žáků.

Pro účely ověření této hypotézy byl vytvořen souhrnný graf č. 39, který vizuálně vyjadřuje kategorizaci jednotlivých narušení řeči u sledovaného vzorku žáků přípravných tříd.

Z výše uvedené tabulky č. 41 a grafu č. 39 vyplývá, že nejpočetněji zastoupenou kategorií NKS je dyslalie, jejímž projevem je chybná výslovnost. Dyslalie, nebo-li patlavost je porucha artikulace, při které je narušena výslovnost jedné nebo skupiny hlásek rodného jazyka. Z celkového počtu 128 žáků byla dyslalie diagnostikována u 86 dětí. Početně více byla zastoupena u chlapců, a to v počtu 47 (tedy 60%), méně pak byla shledána u dívek, a to v počtu 39 (78%). Vyšší procento u dívek je způsobeno jejich menším zastoupením ve výzkumném vzorku. Úroveň komunikačních schopností u žáků s dyslalií je rozdílná, neboť tato porucha má dost bohatou symptomatiku. U dětí může docházet k vynechávání hlásky (ruka – uka), k záměně hlásky za jinou (ruka – luka), k nesprávné výslovnosti, může hlásky ve slově převracet, opakovat hlásku nebo slabiku (ruka – kura) nebo vkládat do slova hlásku, která tam nepatří (ruka – rhuka).

Do kategorie narušení článkování řeči se řadí nejen dyslalie, ale i dysartie, která se projevuje jako charakteristické narušení komunikační schopnosti související s poruchou artikulace. Jedná se o poruchu motorické realizace řeči jako celku v důsledku poškození CNS. V celkovém výzkumném šetření se objevila u pěti žáků, početně u dvou chlapců a více početněji byla zastoupena třemi dívkami z celkového vzorku sledovaných žáků s NKS.

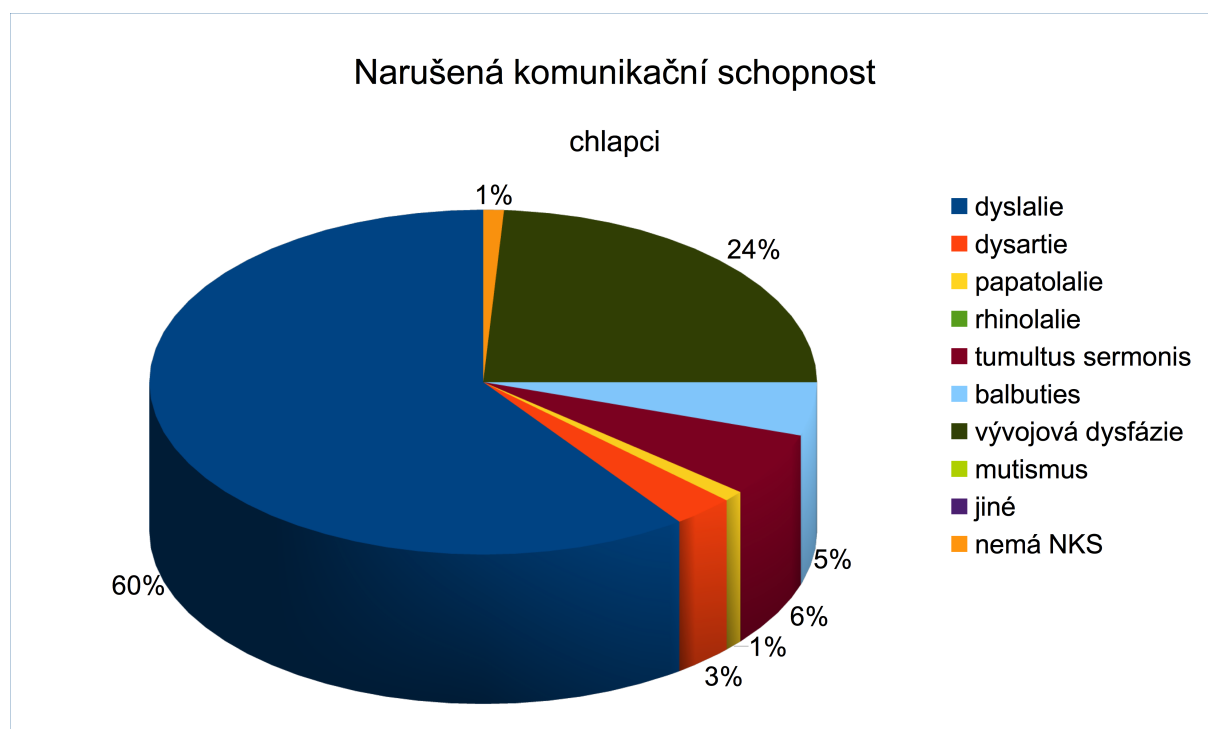


Graf 39 Souhrnný graf NKS výzkumného vzorku žáků PT ústeckého kraje

Z výsledků souhrnného grafu narušené komunikační schopnosti výzkumného vzorku žáků přípravných tříd ústeckého kraje, můžeme pozorovat, že druhou nejpočetněji zastoupenou kategorií

NKS, tvoří vývojová dysfázie. Jedná se o specificky narušený vývoj řeči v důsledku časného poškození mozku, který zasahuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku. Z celkového počtu testovaných žáků přípravných tříd, byla NKS v podobě vývojové dysfázie diagnostikována ve větším počtu u chlapců, a to u 18 žáků (tedy z celkového genderového zastoupení z počtu 78 chlapců s NKS, procentuální zastoupení se rovná počtu 24). U dívek se vývojová dysfázie nacházela v relativně malém počtu, a to ve čtyřech případech (tedy z celkového genderového zastoupení z počtu 50 dívek s NKS).

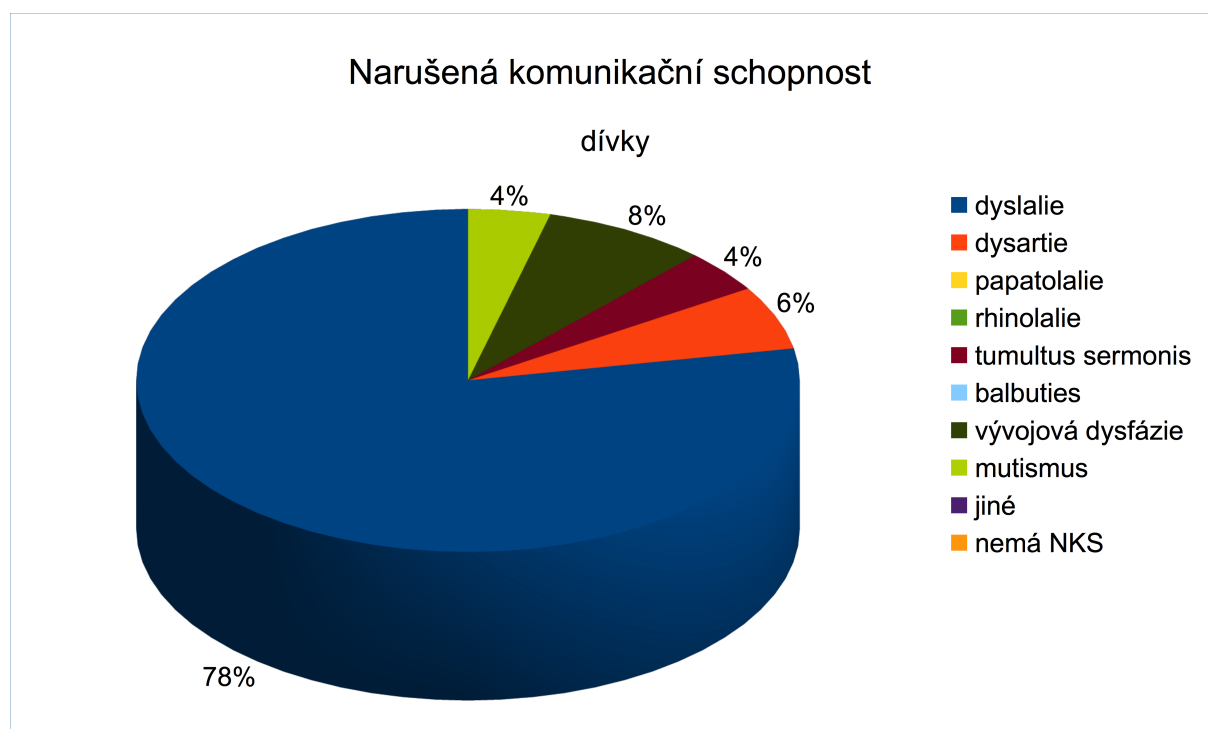
Vývojová dysfázie je zařazena v symptomatické klasifikaci NKS, kterou uvádí Lechta (2003) do kategorie vývojové nemluvnosti, pro níž je charakteristické třídění i z vývojového hlediska řeči, které rozpracoval Sovák (1974). Jedná se o opožděný, omezený, přerušovaný a scestný vývoj řeči, které se od sebe diferencují příčinou, symptomy, které mohou být prvkem jiné vývojové poruchy a v neposlední řadě i prognózou. U některých žáků s opožděným vývojem řeči (OVŘ) dochází i přes poskytnutou odbornou péči a podrobné psychologické či speciálně pedagogické vyšetření ke stanovení diagnózy vývojové dysfázie.



Graf 40 Procentuální zastoupení NKS u chlapců

Podstatně méně zastoupenou kategorií NKS byla breptavost (tumultus sermonis). Její projevy jsou charakteristické extrémně zrychleným a často nesrozumitelným tempem řeči. Může představovat kombinaci poruch koncentrace pozornosti, artikulace a dýchání.

Z výsledků souhrnného grafu č. 39 narušené komunikační schopnosti výzkumného vzorku žáků přípravných tříd ústeckého kraje, ji sledujeme opět početněji více zastoupenou chlapci, a to s četností pěti chlapců (procentuálně tedy z celkového genderového zastoupení chlapců s NKS 6%). Zastoupení breptavosti u dívek je nepatrné, a to s četností dvou dívek. Do kategorie narušení plynulosti řeči je zařazena i koktavost (balbuties), při níž dochází nadměrnou aktivitou až křečí artikulačního, respiračního a fonačního svalstva. Četnými výzkumy bylo prokázáno, že koktavost se vyskytuje především u chlapců. Dosažené poznatky v posledních letech stále více upozorňují na organický původ koktavosti. Z výzkumného šetření a výše uvedeného souhrnného grafu se ukazuje diagnóza balbuties v početním zastoupení pouze u čtyřech chlapců z celkového počtu 78 chlapců s NKS. Nulová reprezentace balbuties je u dívek. Ve starší odborné literatuře se koktavostí zabýval foniatr Seeman (1955) a Sovák (1972, 1978), mezi současné autory, kteří se koktavostí dlouhodobě věnují patří Peutelschmiedová (1994a, 1994b) a Lechta (2005).



Graf 41 Procentuální zastoupení NKS u dívek

Další kategorií NKS, která byla zastoupena v souhrnném grafu výzkumného šetření je mutismus, nebo-li oněmění, pro které je charakteristická ztráta či zablokování artikulované řeči. Vyskytuje se až v době po ukončení řečového vývoje a při stávající schopnosti mluvy. Z tabulky, ale i grafu vidíme přítomnost tohoto narušení pouze u dvou dívek. Mutismus se zpravidla poprvé vyskytuje při vstupu do předškolního zařízení, ale můžeme se s ním setkat až při vstupu do školy. Velice často se vyskytuje v souvislosti s hyperprotektivní výchovou, nadměrnými nároky a obav ze selhání.

Poslední kategorie NKS, která byla ve výzkumném šetření stanovena, náleží do skupiny narušení zvuku řeči. Jde o jednu z nejnápadnějších narušení komunikační schopnosti, a to palatolálii, pro kterou jsou charakteristické orofaciální rozštěpy. V případě výzkumného šetření se jednalo o ústní, obličejový rozštěp, který byl shledán u jednoho žáka z celkového počtu sledovaných dětí. Vzhledem k vrozenému rozštěpu patra, má špatný účinek na vývoj řeči, je tedy součástí vývojových vad řeči. Pro palatolálii je charakteristická porucha hlasu, která se navenek projevuje huhňavostí, nosovostí (rhinolálií).

Shrňme-li dosažené výsledky výzkumného šetření, dojdeme k naplnění pravdivosti hypotézy H_1 , která předpokládala přítomnost narušené komunikační schopnosti u většiny žáků s odkladem školní docházky na základě školní nezralosti.

Závěrečné shrnutí ověřované hypotézy H_1

Dítě je optimálně připraveno pro vstup do školy rozumí-li mluvené řeči, pokynům a různým sdělením, vyjadřuje se srozumitelně ve větách a jednoduchých souvětích, komunikuje s dospělými, dokáže spontánně popisovat různé události, poznatky a nápady, klade otázky, umí vyprávět o rodičích a sourozencích, má přiměřenou slovní zásobu atd. Mohli bychom takto vyjmenovávat další a další schopnosti a dovednosti.

Podíváme-li se na graf č. 39 zobrazující narušenou komunikační schopnost z pohledu celého výzkumného vzorku žáků přípravných tříd ústeckého kraje, vidíme početné procentuální zastoupení jednotlivých poruch NKS. Žáci (dívky a chlapci) zkoumaného vzorku přípravných tříd představují 100% (celkem 128 žáků). Dívky s diagnózou NKS jsou zastoupeny z celkového počtu 50 (tedy 100%). Chlapci s diagnózou NKS tvoří z celkového počtu zkoumaných žáků 78 (tedy 100%).

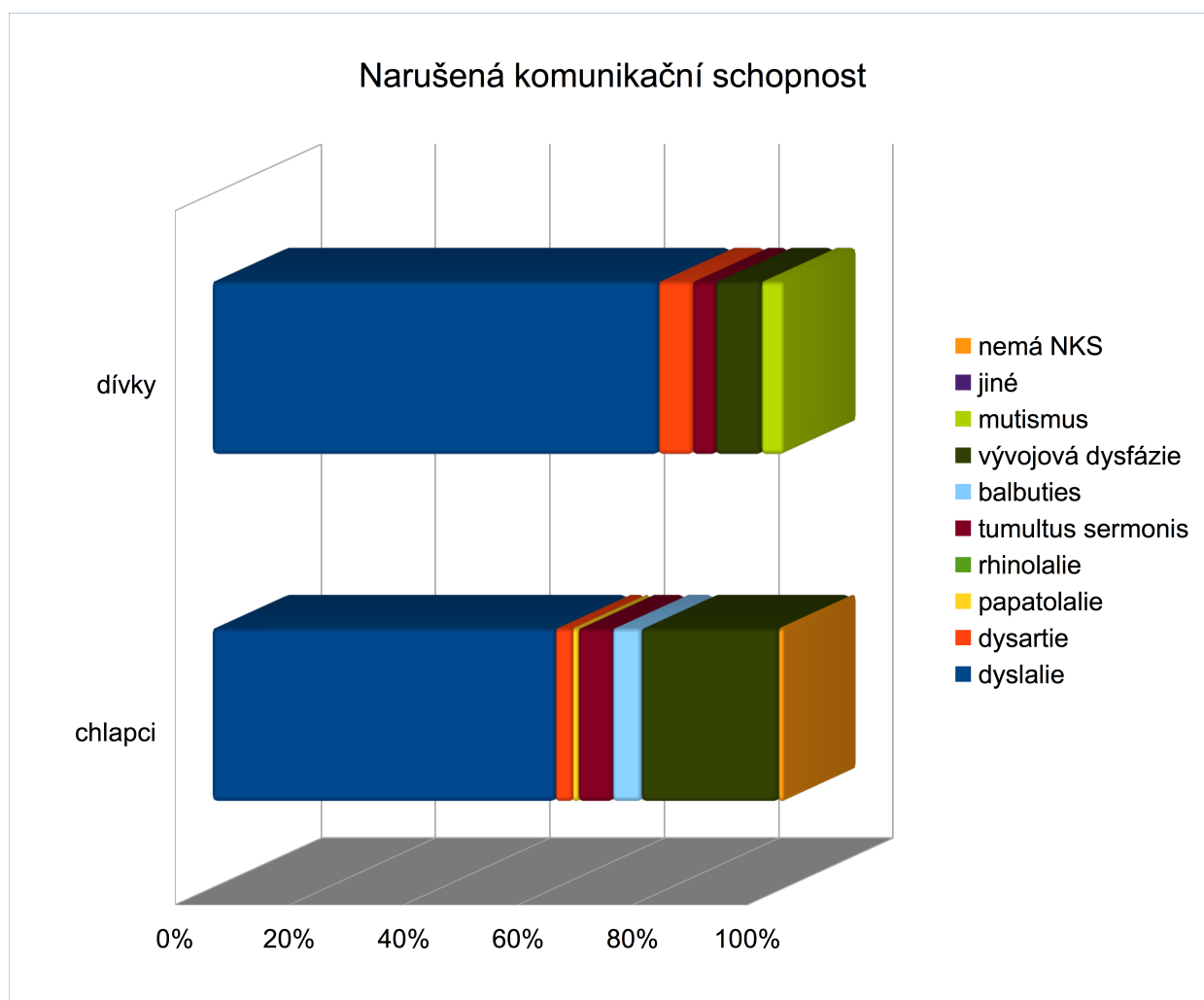
Nejpočetněji zastoupena je porucha artikulace při níž dochází k nesprávné výslovnosti jednotlivých hlásek – dyslalie. Porucha početně převažuje u chlapců (graf č. 40), v celkovém počtu 47 žáků (tedy 60%). Dívky jsou početně zastoupeny 39 (tedy z celkového počtu dívek 50 tvoří procentuální vyjádření 78%; graf č. 41).

Druhá nejčastěji zjištěná porucha vývojová dysfázie opět převažovala u chlapců, kteří ji zastupovali v počtu 18 žáků (procentuální vyjádření 24%). Vývojová dysfázie byla zjištěna u 4 dívek (tedy 8%).

Breptavost (tumultus sermonis) opět početněji více zastoupenou chlapci, a to s četností 5 chlapců (procentuálně tedy z celkového genderového zastoupení chlapců s NKS 6%). Zastoupení breptavosti u dívek je nepatrné, a to s četností 2 dívek (tedy 4%).

Koktavost (balbuties) byla zjištěna u 4 chlapců (tedy 5%). U dívek 0. Mutismus byl diagnostikován u 2 dívek (4%). Dysartie se ve výzkumném šetření vyskytovala u 2 chlapců (tedy 3%) a 3 dívek (6%). V počtu u jednoho chlapce byla diagnostikována palatolálie (tedy 1%).

Ze současných statistik se ukazuje, že počet osob v logopedické péči v čase roste. V roce 2007 se v oboru logopedie léčilo 130 639 pacientů, tj. 13 pacientů na 1 000 osob v populaci, v roce 2017 se jedná o 156 771 (téměř 15 na 1 000 osob) pacientů. V loňském roce bylo zařazeno do evidence 56 964 pacientů, léčbu ukončilo 40 728 pacientů. Podle většiny statistik přichází do prvních ročníků ZŠ až okolo 40% dětí s chybnou výslovností, do 9. roku pokračuje pokles dyslalií na 10% a na konci povinné školní docházky na zhruba 5%.



Graf 42 Souhrnný graf NKS (procentuální vyjádření) dívky/chlapci

Absolutní počty logopedických pacientů v roce 2017 v celé ČR/ počet osob s NKS v ústeckém kraji vykazují početné zastoupení: dyslalie simplex 37 589/1398; dyslalie multiplex 62 968/1774; mutismus 1446/53; opožděný vývoj řeči 38 567/380; dysartrie 4 561/115; balbuties

5433/185; tumultus sermonis 1846/37; vývojová dysfázie 20698/1422; palatolálie 799/25 (NZIS 2018).

Hypotéza H_1 byla v daném výzkumném vzorku, v rámci provedeného výzkumného šetření potvrzena. Z hypotézy H_1 vyplývá, že nejčastější narušená komunikační schopnost dětí přípravných tříd ústeckého kraje je dyslalie.

10.2 Ověřování hypotézy H₂

Hypotéza H₂: *Vliv rodinného prostředí ovlivňuje výchozí stav komunikačních schopností žáka.*

K popisu a vyhodnocení hypotézy H₂ bylo dosaženo vyvozením zhodnocených položek v dotazníku, jenž se vztahují k dané problematice. Bylo též přihlédnuto ke kvalitativnímu hodnocení pedagogem přípravné třídy. K charakteristice a posouzení hypotézy H₂ se vztahují položky dotazníku č. 2; č. 3; č. 4; č. 5; č. 8; č. 9; a č. 16. V položce č. 2 byla pedagogy přípravných tříd prověřována formální vyspělost řeči, v položce č. 3 byl hodnocen slovní projev, položkou č. 4 bylo realizováno orientační vyšetření výslovnosti hlásek, položka č. 5 byla zaměřena na prověření artikulační obratnosti, položka č. 8 hodnotila gramatickou správnost řeči, položka č. 9 prověřovala porozumění pojmům a položka č. 16 definovala rodinné prostředí.

Ověření hypotézy bylo provedeno na základě realizované analýzy těchto sedmi položek, jejichž data jsou prezentována v tab. a na základě vyplněného dotazníku pedagogy vybraných přípravných tříd ústeckého kraje.

Je obecně známo, že rozvoj osobnosti každého z nás zřetelně usměřují vnější a vnitřní faktory. Za zásadní vnější faktor považujeme především prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Tímto prostředím je považován společenský prostor, do něhož se dítě narodí, ve kterém prožívá své dětství a vyrůstá, dospívá a jehož vzhled svou činností dokáže a především může ovlivňovat. Jde přitom o navzájem se podmiňující vztah, který prostupuje třemi časovými úrovněmi. Nejmenší úroveň spatřujeme v nejbližším okolí dítěte, a to v rodině. Širší sociální prostředí je tvořeno jedinci se kterými dítě vstupuje do kontaktu a sem zařazujeme školu. Třetí, největší a nejrozsáhlejší úroveň představuje prostředí, v němž dítě žije a vyrůstá. Jak již bylo uvedeno výše, na tyto tři úrovně se nelze dívat odděleně, protože mají stejnou účast na tom, v jakém prostředí dítě vyrůstá a jaká je kvalita jeho života.

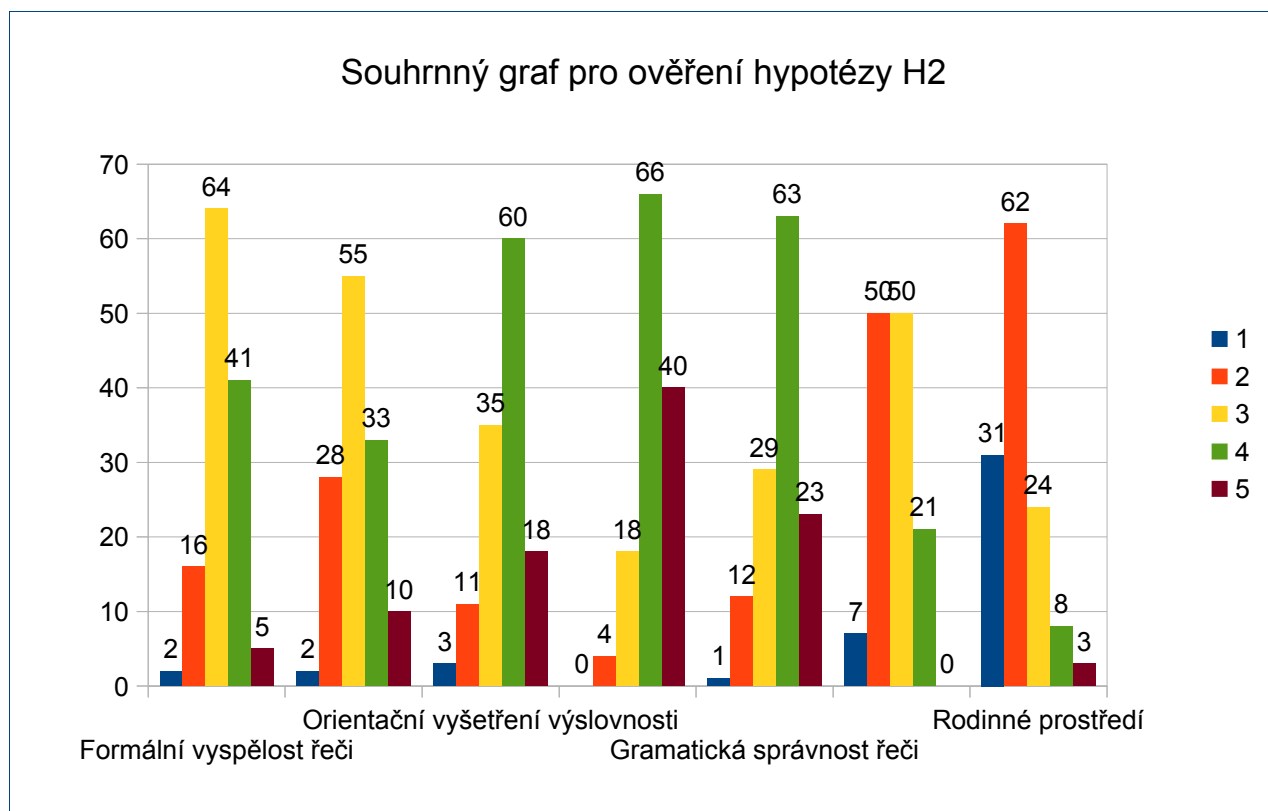
Někteří autoři i školní dokumenty uvádějí různá kritéria, podle nichž můžeme určit, zda dítě/žák spadá do kategorie sociálního znevýhodnění. V tomto případě se však nemůžeme spokojit s tím, zda žák pro zařazení splňuje dvě nebo tři kritéria, je zapotřebí zaměřit se na samotného žáka, osobnost žáka. V první řadě musíme vědět, v čem konkrétně a do jaké míry ho dané sociální prostředí ovlivnilo a až poté s ním dokážeme adekvátně pracovat. To však neznamená, že prostředí, z něhož žák pochází, není třeba věnovat žádnou pozornost (Lechta, V. a kol. 2016, s. 449).

Děti, které vyrůstají v prostředí, které není dostatečně řečově podnětné, mají zpomalený vývoj řeči, malou slovní zásobu, což vede k chudé vyjadřovací schopnosti. Nedostatečná slovní

zásoba, neznalost obecných pojmů, oslabený jazykový cit a další obtíže způsobují omezení a nemožnost žáků porozumět základním výukovým situacím, ale ani situacím běžné každodenní aktivity. Tyto obtíže jim znemožňují předložit odpovídající formulaci svých potřeb, ale rovněž ukázání možných znalostí a dovedností, neboť zpomalují jejich tempo práce a v neposlední řadě jsou vyčleňováni z kolektivu vrstevníků, s nimiž tito žáci obtížně komunikují.

	Formální vysp. řeči	Slovní projev	Orientační vyš. výslov.	Artikulační obratnost	Gram. správnost řeči	Poroz. zákl. pokynům	Rodinné prostř.
1	2	2	3	0	1	7	31
2	16	28	12	4	12	50	62
3	64	55	35	18	29	50	24
4	41	33	60	66	63	21	8
5	5	10	18	40	23	0	3
Σ	128	128	128	128	128	128	128

Tabulka 42: Souhrnná tabulka pro ověření hypotézy H2



Graf 43 Souhrnný graf pro ověření hypotézy H₂

Předpokladem pro tuto hypotézu byla řada výzkumů, které uvádějí, že k nejčastějším nepříznivým činitelům ovlivňujících rozsah komunikační kompetence, patří prostředí, které dítěti neposkytuje takové množství, kvality a proměnlivosti podnětů potřebných ke svému zdravému vývoji.

Mnohými autory bývá sociálnímu znevýhodnění též přisuzována široká škála příčin školní neúspěšnosti žáků, jejichž příčinou však nejsou zdravotní důvody.

Shrneme-li dosažené výsledky rodinného prostředí u sledovaných žáků přípravných tříd ústeckého kraje, dojdeme k tomuto vyhodnocení: nejpočetněji zastoupenou skupinu tvoří dostatečně podnětné rodinné prostředí. V průměrně podnětném rodinném prostředí tedy žije 62 žáků z celkového počtu (tedy 48%). 31 žáků (tedy 24%) žije v průměrné úrovni rodinného prostředí. Osm žáků pochází z nedostatečně podnětného prostředí a u třech žáků byl shledán deficit podnětů (jak již bylo uvedeno v této práci, problematické rodinné prostředí bylo řešeno se sociálně právní ochranou dětí).

Pravdivost hypotézy H₂ nebyla v tomto případě potvrzena z důvodu málo početného vzorku žáků přípravných tříd ústeckého kraje, ze kterého se nepodařilo zjistit více výsledků.

Pro úplné informace dané problematiky jsou v následující tabulce zaznamenány počty žáků ZŠ se sociálním znevýhodněním v jednotlivých okresech ústeckého kraje, ze kterých byl vybrán vzorek přípravných tříd pro toto výzkumné šetření. (Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji [online]) .

Kraj	Celkem žáků se sociálním znevýhodněním (v tis.)
Ústecký kraj	77562
Okresy úst. kraje	
Děčín	7261
Chomutov	7877
Kadaň	3922
Litoměřice	5872
Litvínov	3434
Louny	3975
Podbořany	1489
Roudnice n/L	3106
Ústí n/L	11628
Žatec	2689

Tabulka 43: Počty žáků ZŠ se sociálním znevýhodněním v jednotlivých okresech ústeckého kraje

10.3 Ověřování hypotézy H₃

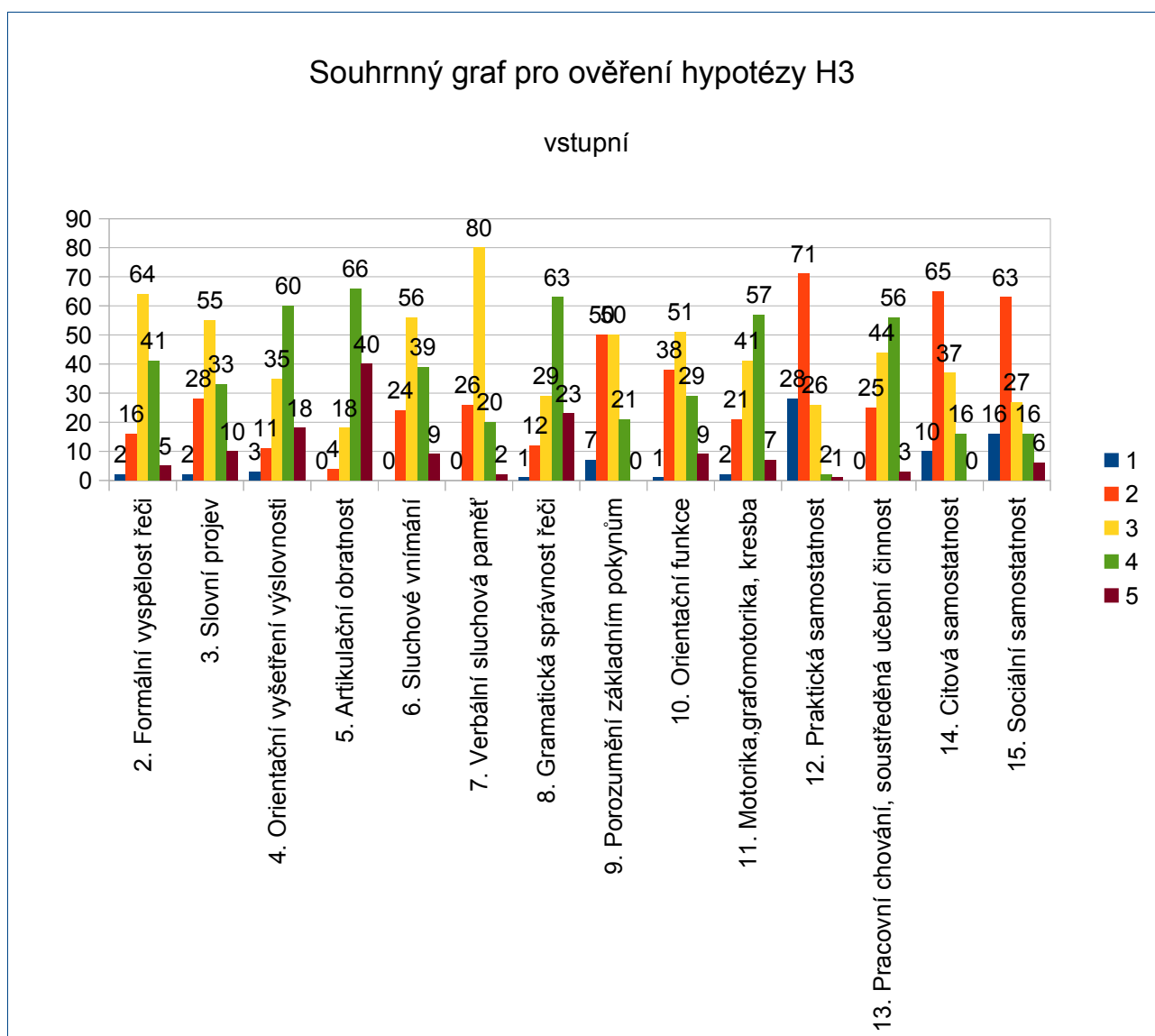
Hypotéza H₃: *Absolvováním přípravné třídy s aplikací logopedické intervence dojde u žáků s narušenou komunikační schopností ke zlepšení komunikačních schopností.*

K popisu a vyhodnocení hypotézy H₃ bylo dosaženo vyvozením zhodnocených položek v dotazníku, jenž se vztahují k dané problematice. Bylo též přihlédnuto ke kvalitativnímu hodnocení pedagogem přípravné třídy. K charakteristice a posouzení hypotézy H₃ se vztahují položky dotazníku č. 2; č. 3; č. 4; č. 5; č. 6; č. 7; č. 8; č. 9; č. 10; č. 11; č. 12; č. 13; č. 14 a č. 15. V položce č. 2 byla pedagogy přípravných tříd prověřována formální vyspělost řeči, v položce č. 3 byl hodnocen slovní projev, položkou č. 4 bylo realizováno orientační vyšetření výslovnosti hlásek, položka č. 5 byla zaměřena na prověření artikulační obratnosti, položka č. 6 a 7 sledovala sluchové vnímání a paměť, položka č. 8 hodnotila gramatickou správnost řeči, položka č. 9 prověřovala porozumění pojmům, položka v dotazníku č. 10 zjišťovala úroveň orientačních funkcí, v položce č. 11 byla hodnocena grafomotorika, položky č. 12 a 13 prověřovaly praktickou samostatnost žáka, jeho chování a úroveň kvality pozornosti a položky č. 14 a 15 definovaly citovou a sociální samostatnost sledovaných žáků.

Ověření hypotézy bylo provedeno na základě realizované analýzy těchto čtrnácti položek, jejichž data jsou prezentována v tab. 44 a na základě vyplněného dotazníku pedagogy vybraných přípravných tříd ústeckého kraje.

	Formální vyp. řeči	Slovní projev	Orientační vyš. výslov.	Artikul ační obratno st	Sluch. vnímáí n	Verbál sluch. paměť	Gram. správn ost řeči	Poroz. zákl. pokynů m	Orient funkce	Motorika , grafomot orika kresba	Prakt. samos tatnos t	Prac. chová ní	Citová sam.	Sociál. sam.
1	2	2	3	0	0	0	1	7	1	2	28	0	10	16
2	16	28	12	4	24	26	12	50	38	21	71	25	65	63
3	64	55	35	18	56	80	29	50	51	41	26	44	37	27
4	41	33	60	66	39	20	63	21	29	57	2	56	16	16
5	5	10	18	40	9	2	23	0	9	7	1	3	0	6
Σ	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128

Tabulka 44: Souhrnná (vstupní) tabulka pro ověření hypotézy H₃



Graf 44 Souhrnný (vstupní) graf pro ověření hypotézy H₃

Výše uvedená tabulka č. 44 a souhrnný graf č. 44 uvádí data získaná z posouzení základní vstupní diagnostiky dítěte při zahájení docházky do přípravné třídy. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že z celkového počtu 128 (tedy 100%) dětí/žáků je schopno se samostatně vyjádřit, zvládne hovořit souvisle, plynule a srozumitelně se správnou intonací pouze 1% správně, velmi dobře se zvládne vyjádřit 13%, 50% žáků průměrně, s potíží zvládne 32% a 4% nezvládne. Z celkového počtu 128 dětí/žáků je schopno vést rozhovor a hovořit o své rodině, dovede převyprávět děj podle skutečnosti i obrázku, zvládne dramatickou úlohu 1% správně, 22% velmi dobře, 43% zvládne průměrně a 8% nezvládne. Zkoušku výslovnosti hlásek s nulovou chybovou výslovností zvládnou 2% dětí/žáků, 27% (s chybovostí 2–3 hlásek), velmi dobře 10%, s větší chybovostí 47% a 14% vyslovuje více jak tři hlásky chybně. Artikulačně obtížná slova zvládne vyslovit se 100% správností na první pokus bez problémů vyslovit 0% žáků, se 75% úspěšností

zvládne 14%, s 50% úspěšností 52% a s nižší než 50% úspěšností 31% z celkového počtu 128 dětí/žáků. Gramaticky správně se umí vyjadřovat 1% dětí/žáků, velmi dobře 39%, 23% dětí zvládá průměrně s častými chybami, dosud nezvládá 49% a 18% nezvládne (nelze hodnotit).

Zkoušku sluchového vnímání zvládne správně vždy na první pokus 0% dětí/žáků, vždy správně na druhý pokus zvládne 19% dětí, s občasnými chybami na druhý pokus 44%, s častými chybami 30%, nezvládne 7% z celkového počtu. Z celkového počtu dětí/žáků zvládne básničku, opakuje řadu slov, vyhledá obrázky a seřadí je podle pořadí 0% žáků v normě, v širším průměru 20%, 63% dětí podprůměrně, spíše nezvládne 16% a 1% deficitně.

Z tabulky a grafu č. 44 je patrné, že z celkového počtu 128 dětí/žáků rozumí základním pojmům a tvoří pojmy nadřazené, ukáže na obrázku činnost, chápe logické struktury, rozliší pravdivost ve výroku vždy správně 6%, velmi dobře 39%, spíše špatně 39%, špatně 16% a nikdy 0% dětí. Orientační funkce, ve kterých děti/žáci řadí prvky zleva doprava, rozlišují pojmy (ráno, poledne, večer), orientují se na vlastním schématu bez problémů v počtu 1%, pojmům rozumí, velmi dobře 30%, stále se plete a potřebuje dopomoc 40% žáků, plete se více jak v polovině případů 22% dětí a pojmy vůbec nerozlišuje 7% z celkového počtu dětí.

Jak vyplývá z tabulky a grafu č. 44 z počtu 128 dětí/žáků přípravné třídy na počátku výzkumného šetření v oblasti motoriky, grafomotoriky a kresby dítě/žák je zručný při zacházení s předměty, má správný úchop psacího náčiní a klade přiměřený tlak na podložku ve 2% zvládá spolehlivě, s přetrvávajícími problémy 16%, 32% žáků zvládá s vynaložením maximálního úsilí, 45% dosud nezvládá a 5% dětí se nijak neprojevuje. V oblasti praktické samostatnosti 22% zvládne spolehlivě udržovat ve svých věcech a kolem sebe pořádek, pohybovat se koordinovaně, samostatně a dokáže si poradit s běžnými problémy, velmi dobře 55%, 20% dětí zvládá s vynaložením maximálního úsilí a 2% dosud nezvládají, 1% nelze hodnotit.

Z počtu 128 dětí/žáků (tedy 100%) přípravných tříd se dovede soustředit na činnost, dokáže přijmout povinnost či úkol, rozliší hru od systematické práce a neruší v práci ostatní, zvládne dobře a přiměřeně svému věku 0%, s občasnými odklony 20%, s výkyvy činnost zvládne 34%, 44% dětí/žáků jen na jimi vybrané (oblíbené) činnosti, 2% žáků nelze hodnotit pro poruchu pozornosti.

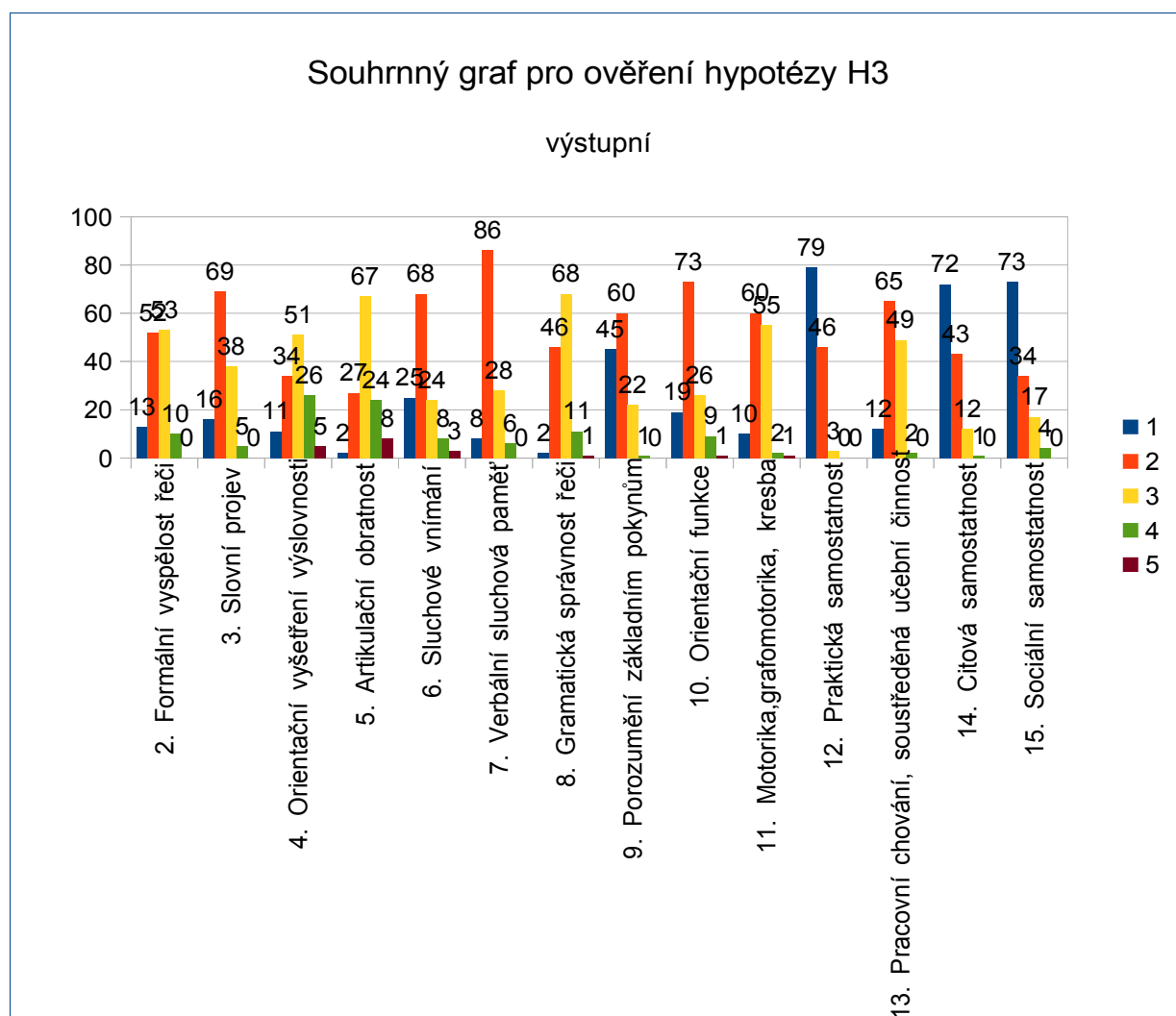
Z tabulky a grafu č. 44 je patrné, že v oblasti zkoumané citové samostatnosti, zvládá odloučení od rodičů, přiměřeně svému věku pouze 8% dětí/žáků z celkového počtu, zda vystupuje samostatně, reaguje adekvátně na drobný neúspěch a dokáže vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas bylo také cílem šetření v této oblasti. Z dosažených výsledků vstupního šetření vyplývá, že 51% dětí má mírné potíže, 29% dětí má potíže spojené s emočními projevy 12% má potíže velké. Na základě

výzkumného šetření bylo zjištěno v oblasti sociální samostatnosti u dětí/žáků přípravných tříd při vstupním šetření, že 13% zvládá přiměřeně aktivně navazovat kontakty s vrstevníky, mírně snížená samostatnost byla u 49%, nízká samostatnost v navazování vztahů byla patrna u 21% a výrazně slabá, 13% dětí je v navazování vztahů spíše neobratných a u 4% byla zjištěna zcela nepřiměřená úroveň sociální samostatnosti.

Ověření hypotézy bylo provedeno na základě realizované analýzy těchto čtrnácti položek, jejichž data jsou prezentována v tabulce č. 45 a na základě vyplněného dotazníku pedagogy vybraných přípravných tříd ústeckého kraje. Níže uvedená tabulka a souhrnný graf č. 45 uvádí data získaná z posouzení základní výstupní diagnostiky dítěte v závěru docházky do přípravné třídy.

	Formální vysp. řeči	Slovní projev	Orientační vyš. výslov.	Artikul ační obratno st	Sluch. vnímáí n	Verbál sluch. paměť	Gram. správn ost řeči	Poroz. zákl. pokynů m	Orient funkce	Motorika grafomot orika kresba	Prakt. samos tatnos t	Prac. chová ní	Citová sam.	Sociální sam.
1	13	16	11	2	25	8	2	45	19	10	79	12	72	73
2	52	69	34	27	68	86	46	60	73	60	46	65	43	34
3	53	38	51	67	24	28	68	22	26	55	3	49	12	17
4	10	5	26	24	8	6	11	1	9	2	0	2	1	4
5	0	0	5	8	3	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Σ	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128	128

Tabulka 45: Souhrnná (výstupní) tabulka pro ověření hypotézy H3



Graf 45 Souhrnný (výstupní) graf pro ověření hypotézy H₃

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že z celkového počtu 128 (tedy 100%) dětí/žáků je na konci školní docházky do přípravné třídy schopno se samostatně vyjádřit, zvládne hovořit souvisle, plynule a srozumitelně se správnou intonací 9% správně, velmi dobře se zvládne vyjádřit 41%, 42% žáků průměrně, s potíží zvládne 8% a 0% nezvládne. Z celkového počtu 128 dětí/žáků je schopno vést rozhovor a hovořit o své rodině, dovede převyprávět děj podle skutečnosti i obrázku, zvládne dramatickou úlohu 13% správně, 54% velmi dobře, 29% zvládne průměrně a 4% zvládne spíše špatně. Zkoušku výslovnosti hlásek s nulovou chybovou výslovností zvládne 9% dětí/žáků, 27% (s chybovostí 2–3 hlásek), velmi dobře 40%, s větší chybovostí 20% a 4% vyslovuje více jak tři hlásky chybně. Artikulačně obtížná slova zvládne vyslovit se 100% správností na první pokus bez problémů vyslovit 2% žáků, se 75% úspěšností zvládne 21%, s 50% úspěšností 52% a s nižší než 50% úspěšností 19%, nezvládne vyslovit 6% z celkového počtu 128 dětí/žáků. Gramaticky správně se umí vyjadřovat 2% dětí/žáků, velmi dobře 36%, 52% dětí zvládá průměrně s častými chybami, dosud nezvládá 9% a 1% stále nezvládne (nelze hodnotit).

Zkoušku sluchového vnímání zvládne správně vždy na první pokus 20% dětí/žáků, vždy správně na druhý pokus zvládne 53% dětí, s občasnými chybami na druhý pokus 19%, s častými chybami 6%, nezvládnou 2% z celkového počtu. Z celkového počtu dětí/žáků zvládne básničku, opakuje řadu slov, vyhledá obrázky a seřadí je podle pořadí 6% žáků v normě, v širším průměru 67%, 22% dětí podprůměrně, spíše nezvládne 5%.

Z tabulky a grafu č. 45 je patrné, že z celkového počtu 128 dětí/žáků rozumí základním pojmům a tvoří pojmy nadřazené, ukáže na obrázku činnost, chápe logické struktury, rozliší pravdivost ve výroku vždy správně 35%, velmi dobře 47%, spíše špatně 17%, špatně 1% a nikdy 0% dětí. Orientační funkce, ve kterých děti/žáci řadí prvky zleva doprava, rozlišují pojmy (ráno, poledne, večer), orientují se na vlastním schématu bez problémů v počtu 15%, pojmům rozumí, velmi dobře 57%, stále se plete a potřebuje dopomoc 20% žáků, plete se více jak v polovině případů 7% dětí a pojmy vůbec nerozlišuje stále 1% z celkového počtu dětí.

Jak vyplývá z tabulky grafu č. 45 z počtu 128 dětí/žáků přípravné třídy na počátku výzkumného šetření v oblasti motoriky, grafomotoriky a kresby dítě/žák je zručný při zacházení s předměty, má správný úchop psacího náčiní a klade přiměřený tlak na podložku v 8% zvládá spolehlivě, s přetrvávajícími problémy 46%, 43% žáků zvládá s vynaložením maximálního úsilí, 2% dosud nezvládá a 1% dětí se nijak neprojevuje. V oblasti praktické samostatnosti 62% zvládne spolehlivě udržovat ve svých věcech a kolem sebe pořádek, pohybovat se koordinovaně, samostatně a dokáže si poradit s běžnými problémy, velmi dobře 36%, 2% dětí zvládají s vynaložením maximálního úsilí. Ve zbývajících úrovních byla zjištěna nulová data.

Z počtu 128 dětí/žáků (tedy 100%) přípravných tříd se dovede soustředit na činnost, dokáže přijmout povinnost či úkol, rozliší hru od systematické práce a neruší v práci ostatní, zvládne dobře a přiměřeně svému věku 9%, s občasnými odklony 51%, s výkyvy činnost zvládne 38%, 2% dětí/žáků jen na jimi vybrané (oblíbené) činnosti.

Z tabulky a grafu č. 45 je patrné, že v oblasti zkoumané citové samostatnosti, zvládá odloučení od rodičů, přiměřeně svému věku 56% dětí/žáků z celkového počtu, zda vystupuje samostatně, reaguje adekvátně na drobný neúspěch a dokáže vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas bylo také cílem závěrečného šetření v této oblasti. Z dosažených výsledků výstupního šetření vyplývá, že 34% dětí má mírné potíže, 9% dětí má potíže spojené s emočními projevy a u 1% přetrvávají potíže velké. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno v oblasti sociální samostatnosti u dětí/žáků přípravných tříd při výstupním šetření, že 57% zvládá přiměřeně aktivně navazovat kontakty s vrstevníky, mírně snížená samostatnost byla u 27%, nízká samostatnost v navazování vztahů byla patrna u 13% a výrazně slabá, 3% dětí je v navazování vztahů spíše neobratných.

Srovnáme-li výsledky získané při vstupním šetření při zahájení docházky do přípravné třídy s výsledky šetření probíhající v závěru docházky, můžeme konstatovat, že díky odbornému a profesionálnímu pedagogickému přístupu, pravidelné docházce dětí do přípravné třídy a spolupráci s rodiči došlo u mnohých žáků ke zlepšení a rozvoji nejen komunikačních kompetencí, ale také na základě svého optimálního rozvoje svých individuálních předpokladů získalo základy klíčových, pro život důležitých kompetencí.

Pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v přípravné třídě byl vytvořen dotazník, ve kterém bylo sledováno sedmnáct položek souvisejících se školní způsobilostí dítěte. Každá položka – oblast v dotazníku měla vytvořenou svou stupnici 1 až 5, pro hodnocení dítěte v jednotlivých dovednostech. Přesto, že stupnice – hodnotící škála byla přizpůsobena každé sledované oblasti, platné je, že st. 1 znamená zvládá spolehlivě, st. 2 – velmi dobře, st. 3 průměr (přetrvávají dílčí obtíže), st. 4 spíše špatně (s vynaložením maximálního úsilí) a st. 5 odpovídá, že dítě v této oblasti nezvládá (selhává).

Ze souhrnných tabulek a grafů, do kterých byly tyto údaje zapsány, můžeme sledovat, že převažují kladné hodnoty (škála 1 až 3), které se pohybují v celkovém lepším průměru, nad hodnotami více méně slabými (škála 4 a 5).

Z uvedených faktických údajů tedy vyplývá, že u dětí/žáků s odkladem školní docházky došlo během pravidelné docházky do přípravné třídy k pokroku ve vzdělávání a rozvoji ve sledovaných oblastech důležitých pro úspěšný vstup po 1. třídy základní školy.

Proto lze říci, že daná hypotéza H_3 byla na daném výzkumném vzorku, v rámci provedeného šetření potvrzena.

11 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A MOŽNOSTI VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ VE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRAXI

Cílem výzkumného šetření bylo provést analýzu obtíží dětí s odkladem školní docházky, z důvodu školní nezralosti, docházejících do vybraných přípravných tříd v ústeckém kraji. Základní soubor korespondentů tvořil vybraný vzorek 15 přípravných tříd ústeckého kraje z celkovým počtem 128 dětí/žáků. Předložené výsledky výzkumného šetření přinášejí poznatky z porovnání aktuálního stavu komunikačních dovedností dětí přípravných tříd a jejich připravenost ke školní docházce.

Komunikace představuje jednu z nejdůležitějších lidských schopností. K tomu, aby lidé mohli mezi sebou komunikovat, potřebují ovládat a mít dobře rozvinutou komunikační schopnost. Nejčastěji se s narušenou komunikační schopností setkáváme již v předškolním věku. Nedá se říci, že by děti s poruchami výslovnosti přibývalo. Přibývá však dětí s rozsáhlou poruchou, která je však velmi často způsobena základními nedostatky ve vývoji dítěte. Především v jejich celkovém neuropsychickém vývoji. Z tohoto důvodu odstranění této poruchy je často zdlouhavé a mnohem obtížnější, než při nápravě relativně snadno odstranitelných poruch, kdy dítěti stačí ukázat správné nastavení mluvidel a vysvětlit rodičům jak s dítětem řeč cvičit.

V současné době se setkáváme s dětmi, u nichž není dostatečně rozvíjen mluvní apetit. Dnešní čas je velmi uspěchaný s bezvýslednou snahou stihnout vše. Dětem chybí dostatečná slovní zásoba. Není to tím, že by rodiče s dětmi málo komunikovali, ale nemají dostatek času. Děti se stále více ocitají v atmosféře příkazů a povelů, zákazů, uspěchaných ranních odchodů do mateřské školy a pozdních odpoledních návratů domů. Po takovém návratu, většina maminek uklidí nákup, uvaří si kávu a to nejdůležitější co udělá pro své dítě je, že mu pustí pohádku v televizi či nějakou hru na počítači. V dnešní době se již málo setkáváme, že rodiče čtou dítěti před spaním pohádku na dobrou noc, že si s dítětem hrají či zpívají. Přitom hra, zpěv, čtení pohádek, komunikace s dítětem je to nejdůležitější pro jeho rozvoj řeči. Dítě si takto vytváří a obohacuje svou slovní zásobu.

Období šestého roku věku dítěte je zásadní pro osvojování si procesu mluvené řeči a rozvoji komunikačních kompetencí. I proto je pro dítě velice důležité předškolní vzdělávání, ať již v mateřské škole nebo v přípravné třídě základní školy. Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno se souvisle a srozumitelně vyjadřovat. (Bytešníková, I. 2007).

Výsledky výzkumného šetření upozorňují především na nedostatky v oblasti komunikačních kompetencí dětí předškolního věku, na které je důležité se zaměřit právě v předškolním vzdělávání. Lze konstatovat, že na základě analýzy výsledků výzkumného šetření byly zjištěny u dětí/žáků přípravných tříd ústeckého kraje zřetelné nedostatky nejen v oblasti komunikace, ale i v dílčích oblastech důležitých pro rozvoj a učení, které jsou východiskem pro úspěšné zahájení povinné školní docházky.

Z výsledků získaných ve výzkumném šetření vyplývá a potvrzuje se, že nejvíce zastoupenou kategorií NKS u daného vybraného vzorku dětí/žáků přípravných tříd je dyslalie, jejímž projevem je chybná výslovnost (viz tabulka č. 41, graf č. 39). Dyslalie, nebo-li patlavost je porucha artikulace, při které je narušena výslovnost jedné nebo skupiny hlásek rodného jazyka. Z celkového počtu 128 žáků byla dyslalie diagnostikována u 86 dětí. Početně více byla zastoupena u chlapců, a to v počtu 47 (tedy 60%), méně pak byla shledána u dívek, a to v počtu 39 (78%).

Z výzkumného šetření tedy posléze vyplynulo, že nejčastějším důvodem k nástupu do přípravné třídy byla nesprávná výslovnost hlásek. Vstupní šetření ukázalo chybnou výslovnost u 78 žáků (tedy 61%) z celkového počtu testového vzorku žáků. Jednalo se tedy o více než jednu polovinu žáků. Vyhodnocením získaných dat během výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci mají časté problémy s fonematickou diferenciací hlásek, kdy nejsou schopni sluchovou cestou rozlišit dvě slova lišící se rozlišujícím znakem. U dětí se také velmi často nacházely potíže v oslabené sluchové paměti, vyhledávání rýmů bylo pro mnohé nesnadným úkolem. Oblast fonematického vnímání ukázala při zhodnocení výsledků dosažených v závěru docházky do přípravné třídy zlepšení v oblasti sluchového vnímání u 73%. Oblast sluchového vnímání je důležitá pro vývoj řeči, vede ke správné výslovnosti delších, ale i artikulačně obtížných slov. U některých dětí i nadále při realizaci mluvního projevu přetrvávala zvýšená námaha, což vedlo k ovlivnění mluvního projevu z hlediska plynulosti. U 85 (67%) sledovaných žáků byly patrné přetrvávající dílčí problémy.

Sledovaní žáci přípravných tříd měli značné problémy se správným sestavením vět, nedodržovali slovosled, špatně časovali a skloňovali, nevhodně používali předložky. Uvedené přetrvávající problémy v oblasti gramatické struktury řeči se objevovaly převážně u dětí s opožděným vývojem řeči či vývojovou dysfázií. Mluvní projev dítěte/žáka bylo zapotřebí stimulovat ve všech jazykových rovinách, neboť dojde-li ke zjištění nedostatků v jedné či více oblastech komunikace, můžeme očekávat vyšší riziko ve školní neúspěšnosti.

Na základě analýzy dosažených výsledků byly zjištěny značné obtíže v motorice dětí. Úroveň motorických schopností a dovedností se prolíná celým vývojem žáka. Kromě motoriky mluvidel byla oslabena také jemná motorika a především grafomotorika. Dalšími zjištěnými

činiteli, kteří negativně ovlivňovali činnosti při vzdělávání dětí v přípravných třídách, byly obtíže v koncentraci pozornosti.

Pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v přípravné třídě byl vytvořen dotazník, ve kterém bylo sledováno sedmnáct položek souvisejících se školní způsobilostí dítěte. Každá položka – oblast v dotazníku měla vytvořenou svou stupnici 1 až 5, pro hodnocení dítěte v jednotlivých dovednostech. Přesto, že stupnice – hodnotící škála byla přizpůsobena každé sledované oblasti, platné je, že st. 1 znamená zvládá spolehlivě, st. 2 – velmi dobře, st. 3 průměr (přetrvávají dílčí obtíže), st. 4 spíše špatně (s vynaložením maximálního úsilí) a st. 5 odpovídá, že dítě v této oblasti nezvládá (selhává).

Srovnáme-li výsledky získané při vstupním šetření při zahájení docházky do přípravné třídy s výsledky šetření probíhající v závěru docházky, můžeme konstatovat, že díky odbornému a profesionálnímu pedagogickému přístupu, pravidelné docházce dětí do přípravné třídy a spolupráci s rodiči došlo u mnohých žáků ke zlepšení a rozvoji nejen komunikačních kompetencí, ale také na základě svého optimálního rozvoje svých individuálních předpokladů získalo základy klíčových, pro život důležitých kompetencí.

11.1 Možnosti využití výsledků výzkumu a další opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Na podkladě realizovaného výzkumného šetření a na základě výše uvedených skutečností plynoucích z výsledků šetření, mohla být stanovena doporučení pro následná opatření pro speciálně pedagogickou, ale také pedagogickou praxi ve vzdělávání žáků s NKS předškolního věku.

Je třeba vycházet z potřeb teorie i praxe a reflektovat na probíhající změny v současném vzdělávání a ve společnosti vůbec, jak uvádí Bytešníková (2007, s. 171). Je třeba si uvědomit, že zbytečné odklady zahájení cílené intervence mohou mít u dětí s těžší formou NKS následky v mnoha oblastech. Včasné rozpoznání odchylek ve vývoji komunikační schopnosti u dětí umožňuje zahájení včasné intervence, která je v řadě případů účinnější než terapeutické zásahy v pozdějším věku. Proto je třeba usilovat o preferování včasné diagnostiky, včasného zahájení odpovídající intervence, s čímž souvisí úzká spolupráce logopeda, pediatra, pedagoga, rodičů a v případě potřeby i dalších zainteresovaných odborníků, dodává tatáž autorka (Bytešníková, I. 2014 in Bartoňová, M., Vítková, M. et al. 2015, s. 246).

Na základě výsledků výzkumného šetření v oblasti komunikačních kompetencí u dětí/žáků předškolního věku lze doporučit: cílenou a odbornou podporu ve všech jazykových rovinách, orientovanou na vnímání okolního prostředí s vyzrálou smyslovou percepcí, kterou se totiž děti

zpřístupňují mnohem větší možnosti. S tímto cílem souvisí včasná realizace zjištění úrovně komunikačních schopností a zabezpečení spolupráce s pracovníky školských poradenských pracovišť (SPC, klinickými logopedy aj.). V případě, že již dítě dochází do logopedické poradny je nutné zajištění spolupráce a informovanosti vyučujících pedagogů o případné NKS konkrétního žáka, čímž předcházíme, zároveň eliminujeme a zmírňujeme u dítěte narušení komunikace s možným zaměřením na optimální stimulaci přirozeného rozvoje dětské řeči. Podpora rozvoje pasivní i aktivní slovní zásoby s podporou mluvního apetitu, jehož prostřednictvím dochází k rozvoji samostatného vyjadřování ve vhodně zformulovaných větách. Zaměření se na správnou výslovnost musí předcházet zjištění motorické obratnosti mluvidel, neboť problémy s výslovností se vyskytují právě u dětí s málo pohyblivým jazykem. K nácviku fonematického sluchu vycházíme z nejrozličnějších her na rozpoznávání běžných zvuků. Postupným zařazováním nových slov stupňujeme náročnost a podporujeme automatizaci slov (samozřejmě za předpokladu, že dítě již vyvozuje hlásky i slabiky). Použití různých sad obrázků nebo knih je ideálním nástrojem pro poskytnutí další slovní zásoby, ale prospívá také k podpoře samostatného verbálního i neverbálního vyjadřování.

Individuální logopedická intervence zaměřená na specifický problém konkrétního jedince by měla být pro dítě/žáka běžnou samozřejmostí. V rámci rozvíjení komunikačních kompetencí je vhodné zařazování do vzdělávací činnosti zavedení tzv. komunitních kruhů, ve kterých dochází k podpoře schopnosti dítěte účastnit se konverzace při zachování pravidel dialogu. Doporučit lze i ze současného velkého výběru skupinové hry se zaměřením na komunikaci.

Rovnoměrným rozvíjením řeči se vytváří předpoklad pro plynulý vývoj myšlení a v neposlední řadě se tvoří kvalitní vývoj socializace a mravních hodnot dítěte před zahájením školní docházky. Je-li podpora i korekce výkyvů v opoždění nebo nezralosti dané oblasti vhodně stimulována v předškolním věku především formou hry cílenou na podporu vývoje smyslových orgánů, dochází k úspěšnému zlepšení percepce okolního prostředí a možnosti přijímání informací pro celkový neuropsychický vývoj dítěte/žáka.

Pokud to finanční situace daného vzdělávacího zařízení umožňuje je vhodné doporučit personální zajištění v podobě speciálního pedagoga – logopeda. Zapotřebí je také usilovat o další speciálně pedagogické vzdělávání a přípravu pedagogických pracovníků nejen na vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností, ale i vzdělávání jedinců s odlišným mateřským jazykem.

V neposlední řadě je důležité zlepšit komunikaci a spolupráci mezi zákonnými zástupci dítěte a vzdělávacím zařízením.

12 ZÁVĚR

„Předškolní období je významnou etapou, kdy jsou položeny „základní kameny“ v životě člověka. Příprava na vstup do první třídy základní školy je přirozenou součástí přípravy na další život, jak uvádí Kropáčková“ (2008, s. 113).

Osobnostně orientovaná předškolní výchova tvoří přirozený most pro přechod od nezávazného dětství k systematickému vzdělávání. K plynulému přechodu přispívá celé předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit samostatně různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým, srozumitelně se vyjadřovat. Příprava na školu zde nepředstavuje zvláštní program, cílený na konkrétní poznatky a zvyky, ale přirozené rozvíjení a podněcování těch specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné a nenahraditelné (Kolláriková, Z., Pupala, B. et al. 2001, s. 134).

Jak uvádí Bytešníková (2007, s. 175) současné předškolní vzdělávání prošlo velkými politickými, ekonomickými i společenskými změnami, které zasáhly celé naše vzdělávací prostředí. Dnešní společnost přestává být z etnického hlediska homogenní, společensky i názorově se diferencuje a rovněž dochází ke změnám i v pedagogickém, psychologickém a sociokulturním pohledu na dětský věk a dětství jako takové. Předškolní výchova si vyžádala nové vymezení rámcových cílů a formulování kompetencí předškolního vzdělávání. Hlavním cílem současného předškolního vzdělávání je dovést dítě k tomu, aby na základě optimálního rozvoje svých individuálních předpokladů získalo základy klíčových, pro život důležitých kompetencí.

Vzdělávání předškolních dětí se zdravotním postižením v mateřských školách či přípravných třídách se vzdělávacím programem upraveným podle speciálních potřeb dětí se řídí příslušnou vyhláškou. Do kategorie žáků se zdravotním postižením patří rovněž žáci s narušenou komunikační schopností. Děti/žáci s narušenou komunikační schopností tvoří velmi různorodou skupinu, vzhledem k její velké variabilitě obtíží a příznaků. Prevence a včasná diagnostika s následnou reedukací umožňují, aby těmto dětem byly poskytnuty a zajištěny rovné příležitosti ke vzdělávání. Pedagog vzdělávající děti/žáky nejen v předškolním zařízení by měl akceptovat přirozená vývojová specifika všech dětí a důsledně je vkládat do obsahu a metod vzdělávání a tím umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivce v rozsahu jeho individuálních možností, potřeb a zájmů.

Integrovat dítě/žáka s narušenou komunikační schopností do školy hlavního vzdělávacího proudu se na první pohled zdá jako lehký úkol. Z laického pohledu se jedná o dítě, které vidí, slyší, chodí, má přiměřený intelekt a jeho jediným nedostatkem je vada řeči.

Jedná se však o nedostatky v komunikační oblasti, které vznikají na základě narušení jednotlivých jazykových rovin. Přiměřeně rozvinutá řeč je důležitá z mnoha důvodů. Dítě potřebuje nejen ve školním prostředí mluvenému slovu dobře rozumět, pro správné pochopení a vykonání konkrétní činnosti (Vrbová, R. 2015).

Nabytí konkrétní, požadované, úrovně komunikativních kompetencí je v současné době nepostradatelné pro úspěšné osvojení kompletního vzdělávacího procesu u všech žáků, a to v rozsahu jejich individuálních možností. Oblast rozvoje komunikativních kompetencí je u těchto dětí/žáků s narušenou komunikační schopností nadmíru významná, ale právě vzhledem k jejich narušení mnohdy problematická. Nezbytným předpokladem je přiměřená podpora rozvoje řeči po obsahové i formální stránce. V současné době se k naplnění speciálních vzdělávacích potřeb přistupuje z hlediska míry podpůrných opatření. Mnozí žáci s narušenou komunikační schopností jsou schopni kompenzovat tuto nedostatečnost svými schopnostmi, dovednostmi nebo díky podpoře ze strany své rodiny. Naopak u některých dětí je vhodné realizovat psychologické, audiologické, foniatrické, neurologické a případně i psychiatrické vyšetření ke zjištění příčiny NKS. Zapotřebí je využívat interdisciplinárního přístupu ze stran různých odborníků, poskytujících nejen podpůrné, ale i poradenské služby včetně odborných konzultací. Poradenské služby mohou poskytnout pomoc nejen dětem a jejich pedagogům, ale i rodině konkrétního dítěte.

Předmětem rigorózní práce bylo výzkumné šetření uskutečněné za účelem analýzy nejčastějších obtíží dětí s narušenou komunikační schopností zařazených do přípravných tříd základních škol. S ohledem na hlavní cíl výzkumného šetření byly stanoveny tyto dílčí cíle: sledování celkového vývoje dítěte, aktivní pozorování v přípravných třídách s následnou analýzou vzdělávacích pokroků dítěte z pohledu jeho školní způsobilosti, které byly orientovány ke specifikaci a prověření existence zřejmých obtíží dětí s narušenou komunikační schopností. Dílčí cíle nás směřovaly k následnému sestavení vhodných individuálních plánů pro děti s narušenou komunikační schopností s přiměřenou podporou potřeb.

Teoretická část rigorózní práce uvádí přehled poznatků a východisek dané problematiky, konkrétně informace odrážející základní shrnutí epistemologické problematiky. V teoretické části jsou zpracovány dosavadní poznatky z oboru speciální pedagogika, terminologická, historiografická a metodologická východiska. Tato část rigorózní práce byla zformována zpracováním českých i zahraničních zdrojů odborných publikací, internetových databází se zaměřením na aktuální legislativu a na oblast narušené komunikační schopnosti v inkluzivním prostředí výchovně vzdělávacího procesu.

Empirická část práce prezentuje výzkumné šetření s následnou analýzou jednotlivých položek výzkumného nástroje - dotazníkového šetření zaměřených na oblast základních dovedností pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v přípravné třídě. Sběr dat ve výzkumném šetření se opírá o statistický postup s využitím metody kvantitativního a kvalitativního šetření.

Vyhodnocení výzkumného šetření s popisem nejčastějších obtíží z důvodu školní nezralosti směřující ke školnímu odkladu, jsou pro lepší přehled zpracována do tabulek a grafů s následnou kvalitativní charakteristikou výsledků. Výsledky výzkumného šetření upozorňují především na nedostatky v oblasti komunikačních kompetencí dětí předškolního věku, na které je důležité se zaměřit právě v předškolním vzdělávání. Lze konstatovat, že na základě analýzy výsledků výzkumného šetření byly zjištěny u dětí/žáků přípravných tříd ústeckého kraje zřetelné nedostatky nejen v oblasti komunikace, ale i v dílčích oblastech důležitých pro rozvoj a učení, které jsou východiskem pro úspěšné zahájení povinné školní docházky.

Realizované výzkumné šetření přineslo poznatky a zjištění aktuální úrovně komunikačních schopností a nejčastějších problémů dětí se školním odkladem, zařazených v přípravných třídách ústeckého kraje.

V závěrečné části rigorózní práce jsou shrnuty dosažené výsledky výzkumného šetření s návrhy a opatřeními pro speciálně pedagogickou praxi. Součástí rigorózní práce je soubor pracovních listů s aktivitami, určenými k postupnému sledování a ověřování vzdělávacích pokroků v dílčích oblastech z pohledu školní způsobilosti předškolních dětí/žáků.

13 SHRNU TÍ

Pro předkládanou rigorózní práci bylo za stěžejní téma stanoveno výzkumné šetření uskutečněné za účelem analýzy nejčastějších obtíží dětí s narušenou komunikační schopností zařazených do přípravných tříd základních škol. S ohledem na hlavní cíl výzkumného šetření byly stanoveny tyto dílčí cíle: sledování celkového vývoje dítěte, aktivní pozorování v přípravných třídách s následnou analýzou vzdělávacích pokroků dítěte z pohledu jeho školní způsobilosti, které byly orientovány ke specifikaci a prověření existence zřejmých obtíží dětí s narušenou komunikační schopností. Dílčí cíle nás směřovaly k následnému sestavení vhodných individuálních plánů pro děti s narušenou komunikační schopností s přiměřenou podporou potřeb.

Teoretická část rigorózní práce uvádí přehled teoretických východisek dané problematiky, konkrétně informace odrážející základní shrnutí epistemologické problematiky. V teoretické části jsou zpracovány dosavadní poznatky z oboru speciální pedagogika, terminologická, historiografická a metodologická východiska. Tato část rigorózní práce byla vytvořena zpracováním českých i zahraničních zdrojů odborných publikací, internetových databází se zaměřením na aktuální legislativu a na oblast narušené komunikační schopnosti v inkluzivním prostředí výchovně vzdělávacího procesu.

Druhá část rigorózní práce má empirický charakter. Prezentuje výzkumné šetření s následnou analýzou jednotlivých položek výzkumného nástroje - dotazníkového šetření zaměřených na oblast základních dovedností pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v přípravné třídě. Sběr dat ve výzkumném šetření se opírá o statistický postup s využitím metody kvantitativního šetření.

Vyhodnocení výzkumného šetření s popisem nejčastějších obtíží z důvodu školní nezralosti směřující ke školnímu odkladu, jsou pro lepší přehled zpracována do tabulek a grafů s následnou kvalitativní charakteristikou výsledků.

Realizované výzkumné šetření přineslo poznatky a zjištění aktuální úrovně komunikačních schopností a nejčastějších problémů dětí se školním odkladem, zařazených v přípravných třídách ústeckého kraje.

V závěrečné části rigorózní práce jsou shrnuty dosažené výsledky výzkumného šetření s návrhy a opatřeními pro speciálně pedagogickou praxi.

14 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

ALLEN, K, Eillen, MAROTZ, Lyn, R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 3. Vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-055-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, aj. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-210-6632-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, aj. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN: 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BORBONUS, T., Maihack, V. *Sprachtherapeutische Aufgabenbereiche, Handlungsfelder und Organisationsformen*. In: Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln 2000.

BLUMENTRITTOVÁ, Vlasta. *První psaní to je hraní*. Benešov: Blug, 2006. ISBN 978-80-7274-007-9.

BUBENÍČKOVÁ, M.; KUTÁLKOVÁ, D., *Koktavost: Metodika reedukace*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-145-8.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, HORÁKOVÁ, Radka, KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie a surdopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

CSÉFALVAY, Zsolt. *Terapie afázie*. In: Lechta, V. a kol.: *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

ČAPKA, František, SANTLEROVÁ, Květoslava *Stručný vývoj písma*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0917-9.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. 4. vyd. Praha: Karolinum: 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČERVENKOVÁ, Renata, KOLÁŘ, Pavel. *Labyrint pohybu*. Praha: Vyšehrad, 2018. ISBN 978-80-7429-975-9.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

DLOUHÁ, Olga, aj. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-262-1146-4.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.

FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří, SVOBODA, Zdeněk, ZILCHER, Ladislav. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4463-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3179-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GIRGLOVÁ, Veronika. *Komunikativní kompetence žáků s narušenou komunikační schopností v základním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktual. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JEŘÁBEK J., TUPÝ J. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2. dotisk prvního vydání Praha: Taurus, 2006.

JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1968.

JŮVA, Vladimír, aj.. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KOŤA, Jaroslav. *Psychologie*. Praha: UJAK Praha, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2.

KREKRÉTIOVÁ, A., aj. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav, aj. *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: [funkční systémy, norma a poruchy]*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Galén, 2012. ISBN 978-807-2627-714.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie-patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903863-0-3.

KRAUS, Josef, aj. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1018-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1026-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef, MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. 4. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

LECHTA, Viktor, aj. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Koktavost. Komplexní přístup*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8.

LECHTA, Viktor, aj. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

LECHTA, Viktor, aj. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

LOVE, Russell J., Wanda G WEBB. *Možek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3674-649.

MATĚJČEK, Zdeněk, DUNOVSKÝ, Jiří, DYTRYCH, Zdeněk. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 7. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.

MIKULAJOVÁ, Marína, RAFAJDUSOVÁ, Iris. *Vývinová dysfázia, Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava, 1993. ISBN 80-900445-0-6.

MERTIN, Václav, KREJČOVÁ, Lenka. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2

MÜLLER, Oldřich, aj. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie – přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.

NOVOSAD, Libor. *Kapitoly ze základů speciální pedagogiky –somatopedie*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-563-X.

NOVOTNÁ, Marie, KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

PEŠATOVÁ, Ilona, TOMICKÁ, Václava. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-268-5.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 80-244-1233-0.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Koktavost v kazuistikách*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2478-2.

PLESKALOVÁ, Jana, NEKULA, Marek, KARLÍK, Petr. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 978-80-742-2480-5.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přepr. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

RATNER, N. B., 1988. *Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children*. Journal of Child Language, 15.

RENOTIÉROVÁ, Marie. *Základy speciální pedagogiky I*. Olomouc, 2005, 1.vyd. ISBN 80-244-1083-4.

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc, 2006, 4.vyd. ISBN 80-244-1475-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

ROUBÍČKOVÁ, Jaroslava, aj. *Dysartrický profil*. 3. přepr. dopl. vyd. Ostrava: Galén, 2011. ISBN 978-80-7262-714-1.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMEJKALOVÁ, Eva. *Žák s narušenou komunikační schopností. Diplomová práce*, Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014.

SMOLÍKOVÁ, K., aj., 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

SMOLÍKOVÁ, K., aj., 2007. *Specifika tvorby školního vzdělávacího programu pro přípravnou třídu základní školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

SOVÁK, Miloš. *Uvedení do logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. ISBN 14-503-78.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie - metodika a didaktika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 06-40-11/III/2.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 0-72-19/2.

SPILKOVÁ, Vladimíra, aj. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

STERNBERG, Robert, *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-71847-11-9.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan, aj. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠTENBERGOVÁ, KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-1-6.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, aj. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMICKÁ, Václava. *Speciálně pedagogické metody využitelné v logopedické i speciálně pedagogické praxi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-106-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy obecné psychologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-283-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7376-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VANČOVÁ, A. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava, Sapiencia., 2001. ISBN 80-967180-7-X.

VRBOVÁ, Renata, aj. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

VYGOTSKIJ, Lev, Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-24504-8.

Citované internetové zdroje

BROZDOVÁ, Jana, *Katalog podpůrných opatření. Rozvoj komunikační schopnosti v rovině pragmatické*. [online], 2015 [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/intervence/4-3-2-3-rozvoj-komunikacni-schopnosti-v-rovine-pragmaticke/>

ČESKÉ NOVINY, *Přibývá dětí s vadou řeči*. [online], 2020 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/pribyva-deti-s-vadou-reci-duvodem-je-podle-logopedky-zivotni-styl/1844866>

ČSÚ ČR. Krajská správa Ústeckého kraje. *Statistika vzdělávání (vzdělávání a kultura)* [online], 2020 [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xu/vzdelavani-xu>

ČŠI ČR. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019* [online], 2020 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2))

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J., aj., 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP [cit. 2020. 01. 15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

METODICKÝ PORTÁL RVP Smolíková Kateřina, *Poznámky k tvorbě vzdělávacího obsahu přípravných tříd, 2007* [online], 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/1554/POZNAMKY-K-TVORBE-VZDELAVACIHO-OBSAHU-PRIPRAVNYCH-TRID.html/%20%3e/>

METODICKÝ PORTÁL RVP Smolíková Kateřina, *Přípravné třídy v pojetí RVP, 2007* [online], 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/1551/PRIPRAVNE-TRIDY-V-POJETI-RVP.html/>

METODICKÝ PORTÁL RVP Smolíková Kateřina, *Záznamový arch pro pedagogickou práci s dítětem, 2007* [online], 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/1555/ZAZNAMOVY-ARCH-PRO-PEDAGOGICKOU-PRACI-S-DITETEM-V-PRIPRAVNE-TRIDE-ZAKLADNI-SKOLY.html/>

METODICKÝ PORTÁL RVP Ležalová Renata, *Legislativní vymezení odkladu povinné školní docházky, 2010* [online], 2020 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html/>

MKN-10: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů MKN-10, I. svazek - Tabeleární část, 2018* [online], 2020 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=record&id=7877>

MŠMT ČR. *Základní vzdělávání, vývoj základních škol* [online], 2019 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>

MŠMT ČR. *Výroční zpráva o stavu Českého školství* [online], 2020 [cit. 2019-04-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>

MŠMT ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online], 2020 [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT ČR. *Analýza Bílé knihy*. In. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice v roce 2001* [online], 2020 [cit. 2020 01. 23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>

MŠMT ČR *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí* [online], 2005 [cit. 2020 03. 23.] Dostupné z: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/koncepce-projekt-vcasne-pecce-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-v-oblasti-vzdelavani?typ=download>

MŠMT ČR Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 15. 2. 2019* [online], 2020 [cit. 2020 03. 23.]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT ČR Vyhláška 147/2011 Sb. *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online], 2018 [cit. 2018 11. 23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

MŠMT ČR Vyhláška 27/2016 Sb. *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020* [online], 2020 [cit. 2020 03. 23.]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

MŠMT ČR Vyhláška 48/2005 Sb. *O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění účinném od 1. 9. 2019* [online], 2020 [cit. 2020 03. 25.]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

MŠMT ČR Vyhláška 14/2005 Sb. *O předškolním vzdělávání, ve znění účinném od 1. 9. 2019* [online], 2020 [cit. 2020 03. 25.]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

MŠMT ČR *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* [online], 2020 [cit. 2020 05. 19.]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf

MŠMT ČR *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018* [online], 2020 [cit. 2020 04. 25.]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

NÁRODNÍ ÚSTAV VZDĚLÁVÁNÍ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, účinný od 1. 1. 2018* [online], 2018 [cit. 2020 05. 12.]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

NÁRODNÍ ÚSTAV VZDĚLÁVÁNÍ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, účinný od 1. 9. 2017* [online], 2018 [cit. 2020 05. 12.]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

ODBOR ŠKOLSTVÍ ÚSTECKÉHO KRAJE *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji ve školním roce 2018/2019* [online], 2020 [cit. 2020 02. 05]. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1744426

POSLANECKÁ SNĚMOVNA PARLAMENTU ČESKÉ REPUBLIKY, 1992. In. *Ústava České republiky* 16. 12. 1992 [online], [cit. 2020 05. 04.]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>

POSLANECKÁ SNĚMOVNA PARLAMENTU ČESKÉ REPUBLIKY, *Novela zákona, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů 46/2019 Sb.* [online], [cit. 2020 03. 25.]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?o=8&T=115>

ŠANCE DĚTEM *Kdy má mít budoucí prvňáček skutečně odklad*, 2017 [online], [cit. 2020 03. 28.]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/kdy-ma-mit-budouci-prvnacek-skutecne-odklad-209.html>

VLÁDA ČR *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014* [online], 2013 [cit. 2020 03. 25.]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvoreni-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/>

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění 2015* [online], [cit. 2020 05. 09.]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

15 SEZNAM SCHÉMAT, TABULEK A GRAFŮ

Seznam schémat

Schéma č. 1 Dimenze narušené komunikační schopnosti.	88
---	----

Seznam tabulek

Tab. č. 1 Přehled úrovní vzdělávacího systému České republiky podle klasifikace ISCED 2011	38
Tab. č. 2 Vývoj počtu přípravných tříd a dětí v Ústeckém kraji	51
Tab. č. 3 Školní zralost a školní připravenost	57
Tab. č. 4 Vývoj artikulace z hlediska věku	80
Tab. č. 5 Fáze výzkumného šetření	109
Tab. č. 6 Zastoupení dívek a chlapců v přípravných třídách	109
Tab. č. 7 Genderové zastoupení žáků	110
Tab. č. 8 Počty chlapců a dívek v přípravných třídách	111
Tab. č. 9 Úroveň porozumění Čj	113
Tab. č. 10 Formální vyspělost řeči (hodnotící škála)	114
Tab. č. 11 Formální vyspělost řeči (vstupní a výstupní hodnocení)	115
Tab. č. 12 Slovní projev (hodnotící škála)	117
Tab. č. 13 Slovní projev (vstupní a výstupní hodnocení)	117
Tab. č. 14 Orientační vyšetření výslovnosti (hodnotící škála).....	119
Tab. č. 15 Orientační vyšetření výslovnosti (vstupní a výstupní hodnocení)	120
Tab. č. 16 Artikulační obratnost (hodnotící škála).	121
Tab. č. 17 Artikulační obratnost (vstupní a výstupní hodnocení)	122
Tab. č. 18 Sluchové vnímání (hodnotící škála)	124
Tab. č. 19 Sluchové vnímání (vstupní a výstupní hodnocení)	124
Tab. č. 20 Verbální sluchová paměť (hodnotící škála)	126
Tab. č. 21 Verbální sluchová paměť (vstupní a výstupní hodnocení)	127

Tab. č. 22 Gramatická správnost řeči (hodnotící škála)	129
Tab. č. 23 Gramatická správnost řeči (vstupní a výstupní hodnocení)	129
Tab. č. 24 Porozumění základním pojmům (hodnotící škála)	132
Tab. č. 25 Porozumění základním pojmům (vstupní a výstupní hodnocení)	132
Tab. č. 26 Orientační funkce (hodnotící škála)	134
Tab. č. 27 Orientační funkce (vstupní a výstupní hodnocení)	134
Tab. č. 28 Grafomotorika, motorika, kresba (hodnotící škála)	137
Tab. č. 29 Grafomotorika, motorika, kresba (vstupní a výstupní hodnocení)	137
Tab. č. 30 Praktická samostatnost (hodnotící škála)	139
Tab. č. 31 Praktická samostatnost (vstupní a výstupní hodnocení)	139
Tab. č. 32 Pracovní, učební chování (hodnotící škála)	141
Tab. č. 33 Pracovní, učební chování (vstupní a výstupní hodnocení)	142
Tab. č. 34 Citová samostatnost (hodnotící škála)	144
Tab. č. 35 Citová samostatnost (vstupní a výstupní hodnocení)	144
Tab. č. 36 Sociální samostatnost (hodnotící škála)	146
Tab. č. 37 Sociální samostatnost (vstupní a výstupní hodnocení)	146
Tab. č. 38 Rodinné prostředí (hodnotící škála)	148
Tab. č. 39 Rodinné prostředí (vstupní a výstupní hodnocení)	149
Tab. č. 40 Vzdělání učitele žáka přípravné třídy (hodnotící škála)	151
Tab. č. 41 Souhrnná tabulka jednotlivých kategorií NKS s početním zařazením dětí/žáků PT (hypotéza H ₁)	172
Tab. č. 42 Souhrnná tabulka pro ověření hypotézy H ₂	180
Tab. č. 43 Počty žáků ZŠ se soc. znevýhodněním v jednotlivých okresech Ústeckého kraje	181
Tab. č. 44 Souhrnná tabulka pro ověření hypotézy H ₃	182
Tab. č. 45 Souhrnná (výstupní) tabulka pro ověření hypotézy H ₃	185

Seznam grafů

Graf č. 1 Rok narození	109
Graf.č. 2 Rok narození (procentuální vyjádření)	110
Graf č. 3 Genderové zastoupení dětí/žáků PT	110
Graf č. 4 Genderové zastoupení dětí/žáků PT procentuální vyjádření)	110
Graf č. 5 Zastoupení chlapců a dívek ve vybraných přípravných třídách Ústeckého kraje	111
Graf č. 6 Úroveň porozumění Čj (vstup)	113
Graf č. 7 Úroveň porozumění Čj (výstup)	113
Graf č. 8 Formální vyspělost řeči (vstup)	115
Graf č. 9 Formální vyspělost řeči (výstup)	116
Graf č. 10 Slovní projev (vstup)	118
Graf č. 11 Slovní projev (výstup)	118
Graf č. 12 Orientační vyšetření výslovnosti (vstup)	120
Graf č. 13 Orientační vyšetření výslovnosti (výstup)	120
Graf č. 14 Artikulační obratnost (vstup)	122
Graf č. 15 Artikulační obratnost (výstup)	122
Graf č. 16 Sluchové vnímání (vstup)	125
Graf č. 17 Sluchové vnímání (výstup)	125
Graf č. 18 Verbální sluchová paměť (vstup)	127
Graf č. 19 Verbální sluchová paměť (výstup)	127
Graf č. 20 Gramatická správnost řeči (vstup)	130
Graf č. 21 Gramatická správnost řeči (výstup)	130
Graf č. 22 Porozumění základním pojmům (vstup)	132
Graf č. 23 Porozumění základním pojmům (výstup)	133
Graf č. 24 Orientační funkce (vstup)	135
Graf č. 25 Orientační funkce (výstup)	135

Graf č. 26 Grafomotorika, motorika, kresba (vstup)	137
Graf č. 27 Grafomotorika, motorika, kresba (výstup)	138
Graf č. 28 Praktická samostatnost (vstup)	140
Graf č. 29 Praktická samostatnost (výstup)	140
Graf č. 30 Pracovní, učené chování (vstup)	142
Graf č. 31 Pracovní, učené chování (výstup)	142
Graf č. 32 Citová samostatnost (vstup)	144
Graf č. 33 Citová samostatnost (výstup)	145
Graf č. 34 Sociální samostatnost (vstup)	147
Graf č. 35 Sociální samostatnost (výstup)	147
Graf č. 36 Rodinné prostředí (vstup)	149
Graf č. 37 Rodinné prostředí (výstup)	150
Graf č. 38 Vzdělání učitele žáka přípravné třídy	152
Graf č. 39 Souhrnný graf NKS výzkumného vzorku dětí/žáků Ústeckého kraje (hypotéza H_1).....	173
Graf č. 40 Procentuální zastoupení NKS u chlapců	174
Graf č. 41 Procentuální zastoupení NKS u dívek	175
Graf č. 42 Souhrnný graf NKS (procentuální vyjádření) dívky/chlapci	177
Graf č. 43 Souhrnný graf pro ověření hypotézy H_2	180
Graf č. 44 Souhrnný (vstupní) graf pro ověření hypotézy H_3	183
Graf č. 45 Souhrnný (výstupní) graf pro ověření hypotézy H_3	186

16 PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro ředitele základních škol v Ústeckém kraji

Příloha 2: Vhodné pomůcky k testování dětí/žáků PT

Seznam ilustrací: Ilustrace č. 1 Dějová posloupnost	220
Ilustrace č. 2 Sluchová diferenciaci	220
Ilustrace č. 3 Logopedie hrou – Rozhýbej svůj jazyček	221
Ilustrace č. 4 Řešení konkrétních situací	221
Ilustrace č. 5 Zraková diferenciaci	222
Ilustrace č. 6 Sluchová diferenciaci – zvukové pexeso	222
Ilustrace č. 7 Zraková diferenciaci	223
Ilustrace č. 8 Nástěnný obraz zachycující situaci u lékaře	223
Ilustrace č. 9 Nástěnný obraz zachycující dopravu ve městě	224
Ilustrace č. 10 Předložkové vazby	224

Příloha 3: Soubor pracovních listů/aktivit ke sledování a ověřování vzdělávacích pokroků v dílčích oblastech z pohledu školní způsobilosti předškolních dětí/žáků.

Příloha 1: Dotazník pro ředitele základních škol v Ústeckém kraji, určený pro předání konkrétním pedagogům v přípravných třídách.

**OBTÍŽE U DĚTÍ PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD SE ZAMĚŘENÍM NA NARUŠENOU
KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST**

Vážená paní ředitelko, Vážený pane řediteli,

jmenuji se Mgr. Eva Smejkalová, učím deset let na ZŠ v Terezíně a v současné době pracuji na rigorózní práci na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Součástí méj rigorózní práce je výzkum nejčastějších obtíží dětí přípravných tříd. Dovoluji si Vás oslovit a požádat, jako školy s přípravnými třídami ústeckého kraje o pár minut Vašeho času na vyplnění tohoto dotazníku. Velmi mi tím pomůžete.

Předem Vám moc děkuji.

S pozdravem Mgr. Eva Smejkalová (ZŠ Terezín, okres Litoměřice)

DOTAZNÍK PRO PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY ZŠ

školské zařízení:
přípravná třída:

(údaje o škole a třídě jsou jen pro informaci, nebudou v práci uvedeny)

počet žáků ve třídě:

chlapců:

dívek:

počet chlapců:

ročník 2011:

ročník 2012:

jiný:

počet dívek:

ročník 2011:

ročník 2012:

jiný:

mateřský jazyk:

chlapci

český:

jiný:

dívky

český:

jiný:

(prosím počet a jaký jazyk)

1. Úroveň porozumění Čj					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	vždy	poměrně často	občas	méně často	nikdy
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

2. Formální vyspělost řeči					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	žádné příznaky	minimální příznaky, občasné interverbální a intraverbální akcelerace řeči, občasné opakování hlásek, slabik, slov, občasná nepřesná artikulace	zjevné a časté příznaky akcelerace řeči, časté opakování hlásek, slabik, slov, vět, nepřesná artikulace	výrazné projevy, zjevné a časté akcelerace tempa řeči, téměř vždy dýchá ústy, narušená srozumitelnost řeči	trvale se vyskytující akcelerace tempa řeči, redukce souhláskových shluků, slabik, slov, vět, trvale nepřesná artikulace, mluva je obtížně srozumitelná
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

3. Slovní projev					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	zvládá spolehlivě	přetrvává problémy, občasné, dílčí	zvládá s vynaložením maximálního úsilí	dosud nezvládá	nelze hodnotit
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

4. Orientační vyšetření výslovnosti					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	všechny hlásky správně	nesprávně jedna hláska	nesprávně dvě hlásky	tři a více hlásek	pouze jedna nebo dvě hlásky správně
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

5. Aartikulační obratnost					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	se 100% úspěšností	s 90% úspěšností	se 75% úspěšností	s 50% úspěšností	s nižší než 50% úspěšností
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

6. Sluchové vnímání					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	vždy správně na první pokus	vždy správně zpravidla na druhý pokus	s občasnými chybami na druhý pokus	s častými chybami	nezvládne
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					

4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

7. Verbální sluchová paměť					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	v normě	v širším průměru	podprůměrná	hluboce podprůměrná	těžce deficitní
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

8. Gramatická správnost řeči					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	zvládá spolehlivě	přetrvává problémy, občasné, dílčí	zvládá s vynaložením maximálního úsilí	dosud nezvládá	nelze hodnotit
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

9. Porozumění základním pokynům					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	rozumí vždy	poměrně často	občas	méně často	nikdy
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					

3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

10. Orientační funkce					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	vždy bez problémů	většinou rozliší, někdy váhá	pojímům rozumí, při vlastním vyprávění se plete, potřebuje pomoc	plete se ve více než polovině případů	pojmy nerozlišuje
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

11. Motorika, grafomotorika, kresba					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	zvládá spolehlivě	přetrvávají problémy (občasné, dílčí)	zvládá s vynaložením maximálního úsilí	dosud nezvládá (má vážnější obtíže)	nelze hodnotit (neprojevuje se)
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

12. praktická samostatnost					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	zvládá spolehlivě, bezpečně	přetrvávají problémy (občasné, dílčí)	zvládá s vynaložením maximálního úsilí	dosud nezvládá (má vážnější obtíže)	nelze hodnotit, neprojevuje se
1. vstupní test					
1. konečný test					

2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

13. Pracovní chování, soustředěná učební činnost					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	dobře, přiměřeně svému věku	s občasnými odklony, samo se vrací k úkolu	s výkyvy, jen krátce, lze ho motivovat k činnosti	jen na jím vybrané (oblíbené) činnosti a krátkou dobu	pro poruchu pozornosti nespolupracuje
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

14. Citová samostatnost (emoční stabilita)					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	přiměřeně svému věku	má mírné potíže	má potíže spojené s emočními projevy	má velké potíže, spolupráce je problematická	dosud nezvládá
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

15. sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, spolupráce, spolupodílení se)					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	přiměřená, dítě aktivně navazuje vztahy mezi vrstevníky, kontakty s vrstevníky jsou na úrovni věku	mírně snižena, kontakty jsou přiměřené bez výrazné osobní aktivity	nízká, v navazování vztahů je dítě spíše pasivní	výrazně slabá, dítě nevyhledává kontakty s vrstevníky, v navazování kontaktů neobratný	zcela nepřiměřená, dítě se straní svých vrstevníků, o kontakty nemá zájem

1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

16. Rodinné prostředí					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	přiměřeně, vysoká sociokulturní úroveň rodiny	dostatečně, podnětné rodinné prostředí	spíše nedostatečně, málo podnětné rodinné prostředí	nedostatečně, nepodnětné rodinné prostředí	deficit podnětů
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

17. vzdělání třídního učitele žáka s NKS					
žák	škála				
	1.	2.	3.	4.	5.
	je odborně vzdělán v oblasti logopedie, pro žáka vytváří IVP, pracuje s ním i nad rámec vyučování	prošel doplňujícím vzděláním, nebo kurzy, v oblasti práce se žáky s NKS a SPU, postupuje s žákem podle vytvořeného IVP	má běžné vzdělání předepsané pro učitel ZŠ, spolu s poradenským pracovištěm vytvořil IVP, který se snaží akceptovat	akceptuje některá doporučení ŠPZ, IVP je pouze formální	prakticky nevyužívá doporučení ŠPZ, IVP není sestaven
1. vstupní test					
1. konečný test					
2. vstupní test					
2. konečný test					
3. vstupní test					
3. konečný test					
4. vstupní test					
4. konečný test					
5. vstupní test					
5. konečný test					

(prosím vyberte ze škály jednu z možností a zaškrtněte)

Narušená komunikační schopnost

Kategorie NKS	žák				
	1.	2.	3.	4.	5.
dyslalie					
dysartie					
palatolalie					
rhinolalie					
tumultus sermonis					
balbuties					
vývojová dysfázie					
mutismus					
jiné					
nemá NKS					
poznámka					

(prosím vyberte z kategorií NKS i více možností, zaškrtněte, případně doplňte poznámkou)

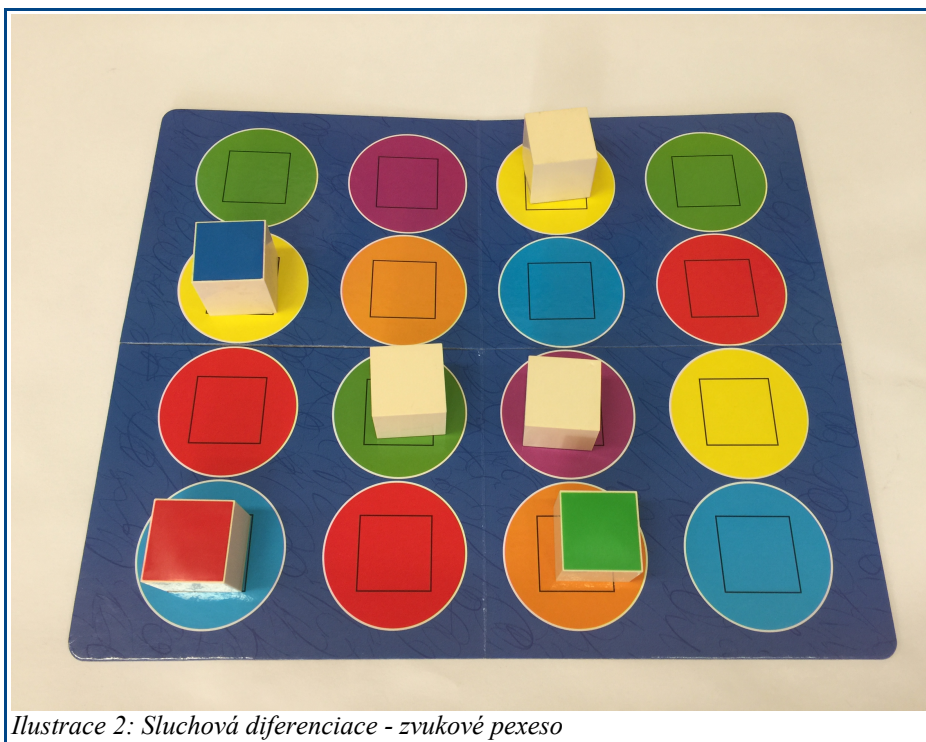
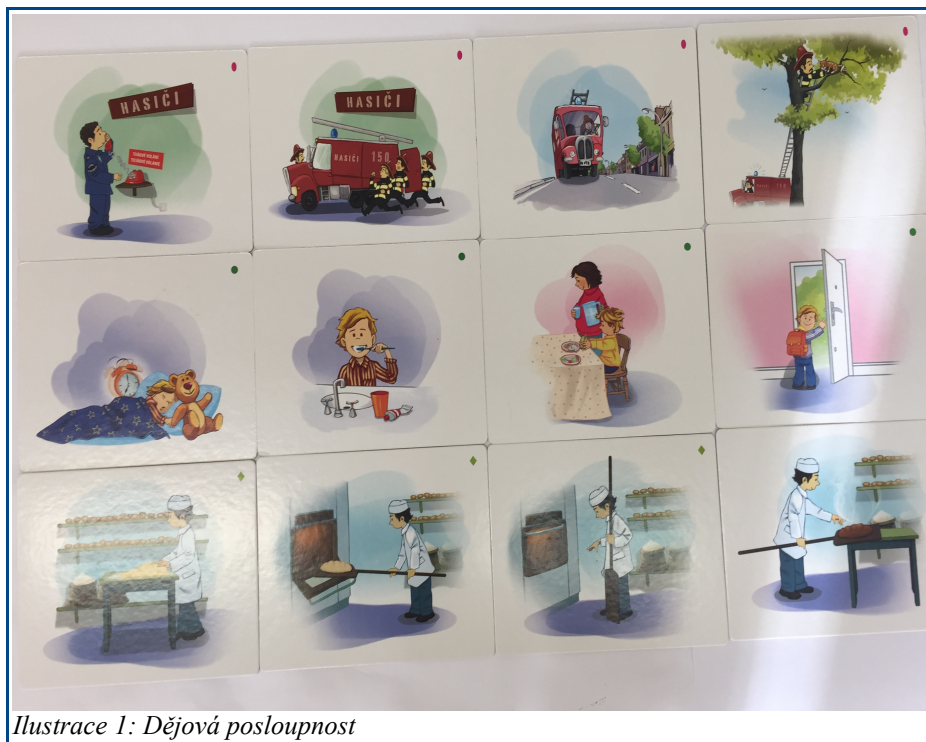
From: Eva Smejkalová [mailto:evismejkalova@seznam.cz]

Sent: Tuesday, September 18, 2018 4:38 PM

To: reditelka@zschlum.cz; reditelka@zsaleska-bilina.cz; reditel@zstysr.cz;
 curikova@zsamsbrezova.cz; alena.tomaskova@machovka.cz; kettner@zszelenice.cz;
 skola@zsvojanova.cz; skola@zsboletice.info; reditel@zschlumec.cz; slavikova@2zscv.cz;
 m.zalud@zspisecna.cz; reditelka@1zscv.cz; 1zs@1zsjirkov.cz; reditel@3zsjirkov.cz;
 reditel@4zsjirkov.cz; simona.zakova@seznam.cz; reditel@4zsklasterec.cz; reditel@mzskrupka.cz;
 kaftan@zspskrupka.cz; jana.ledvinova@zslenesice.com; jezkova@zshavlickova.cz;
 reditel@skolanavalech.cz; reditel@zsjanov.cz; zsruska@zsruska.cz; zemanova@zsvsehrdova.cz;
 specialniskola@lzs-mecholupy.cz; reditel@3zsmost.cz; reditelka@4zsmost.cz; info@zschanov.cz;
 reditel@7zsmost.cz; ziegler@8zsmost.cz; sekretariat@zs10.cz; reditel@mostzs15.cz;
 reditel@18zs.cz; jana.nachtigalova@1zsmost.cz; reditel@11zsmost.cz;
 jana.hurdova@novosedlice.cz; reditelka@zstgm-podborany.cz; reditel@zspostoloprty.cz;
 vedeni@zsskolni-rce.cz; kontakt@zsunemocnice.cz; renata.sochorova@zssluknov.cz;
 jiri.slegl@zssteti-ostrovni.cz; reditelna@zsprosetice; zs_a_ps@volny.cz; skola@zstrmice.cz;
 zspredlice@ustipost.cz; zsazus_ul@iol.cz; zsvojnovicova@zsvojnovicova.cz;
 reditel@zsnestemicka.cz; kvetoslav.kolarik@zsvinarska.cz; sekretariat@zspalachova.cz;
 k.bendlmajer@zsmojzir.cz; zssnp6@zssnp6.cz; info@zsnestemice.cz; reditelka@zsanceske-ul.cz;
 reditel@obchodniskola.cz; sona.bunckova@izskarlovka.cz; skola@specvdf.cz; r.vlckova@zsp-
 zatec.cz

Subject: prosba o vyplnění dotazníku - obtíže dětí přípravných tříd (pro zpracování rigorózní práce)

Příloha 2: Vhodné pomůcky k testování dětí/žáků PT



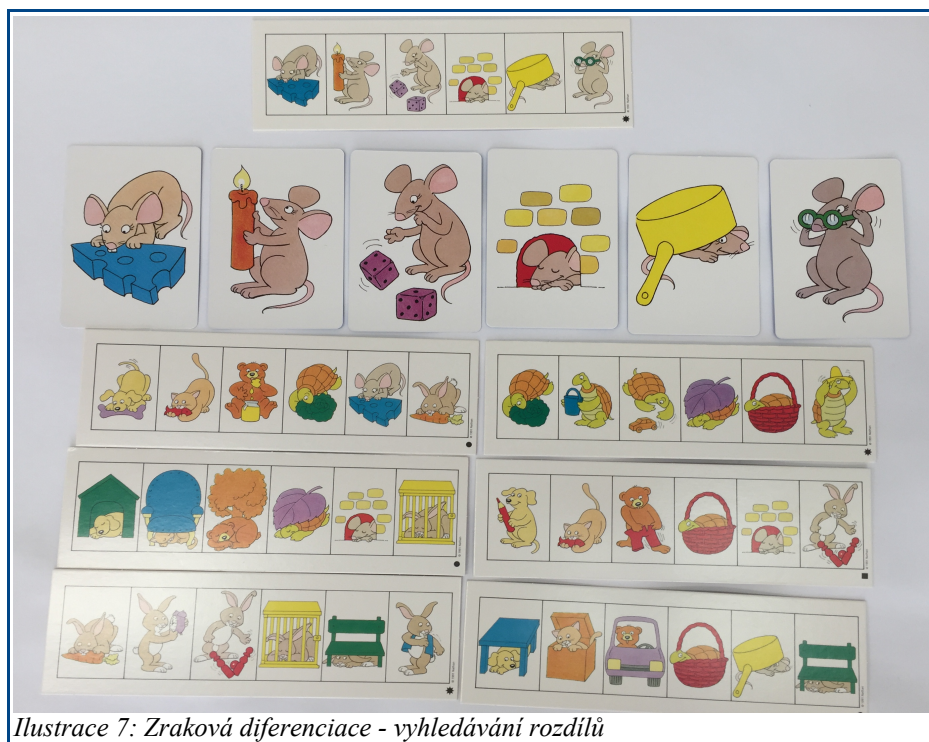




Ilustrace 5: Zraková diferenciacie, řazení zleva doprava



Ilustrace 6: Zraková diferenciacie - prázdná políčka



Ilustrace 7: Zraková diferenciacie - vyhľadávání rozdílů



Ilustrace 8: Nástěnný obraz zachycující situaci u lékaře



Ilustrace 9: Nástěnný obraz zachycující dopravu ve městě



Ilustrace 10: Předložkové vazby

**Příloha 3: Soubor pracovních listů/aktivit ke sledování a ověřování vzdělávacích pokroků v
dílčích oblastech z pohledu školní způsobilosti předškolních dětí/žáků.**